

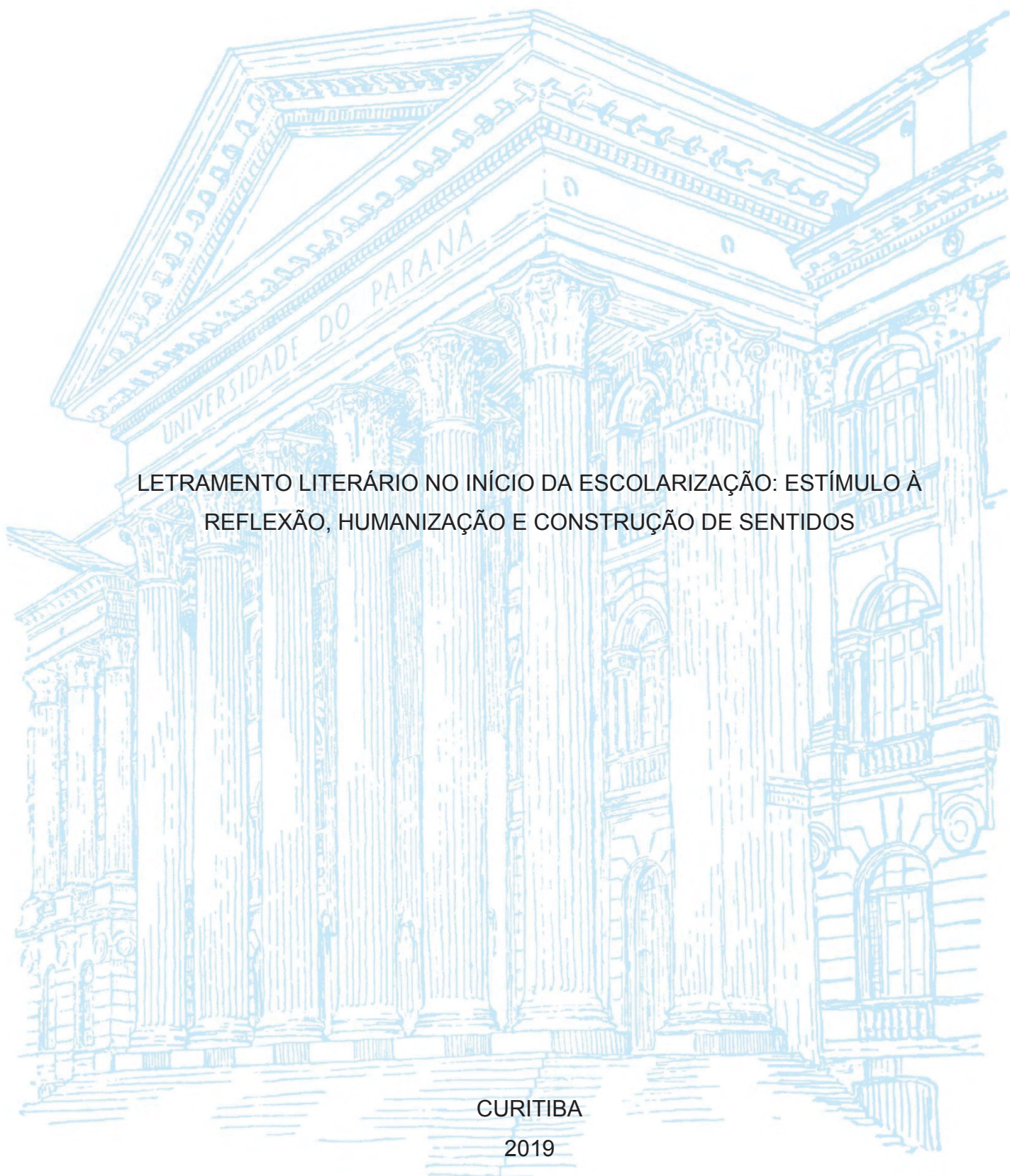
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCIELE CAROLINE PANSOLIM

LETRAMENTO LITERÁRIO NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: ESTÍMULO À
REFLEXÃO, HUMANIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

CURITIBA

2019



FRANCIELE CAROLINE PANSOLIM

LETRAMENTO LITERÁRIO NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: ESTÍMULO À
REFLEXÃO, HUMANIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pansolim, Franciele Caroline.

Letramento literário no início da escolarização: estímulo à
reflexão, humanização e construção de sentidos. / Franciele
Caroline Pansolim – Curitiba, 2019.

190 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof^a Dr^a Elisa Maria Dalla Bona

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Crianças. 4. Ensino fundamental.
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



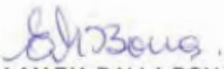
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

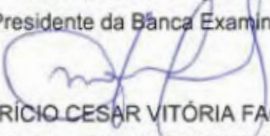
TERMO DE APROVAÇÃO

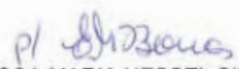
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **FRANCIELE CAROLINE PANSOLIM**, intitulada: **LETRAMENTO LITERÁRIO NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: ESTÍMULO À REFLEXÃO, HUMANIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLA BONA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.


A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Agosto de 2019.


ELISA MARIA DALLA BONA
Presidente da Banca Examinadora


MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL)


RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO)

À minha irmã Josiane Pansolim por ser minha maior
incentivadora, amiga e um exemplo de profissional na
área da educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força e discernimento concedido nos momentos de dúvida e cansaço e a Santa Rita por me abençoar, colocando tantas pessoas especiais na minha vida, que iluminaram meu caminho até aqui.

À minha grande família, que é tão bela e barulhenta, pelo apoio incondicional e por ser meu porto seguro. Em especial, agradeço ao meu pai, por ser minha referência e estar sempre ao meu lado, expressando muito orgulho por minhas conquistas e a minha mãe, por todo cuidado, proteção e empenho na minha educação. Obrigada por nos ensinarem a lutar pela nossa independência, mostrando que, para isso, estudar é essencial.

Às minhas irmãs Josiane, Viviane e Cristiane, por sempre me apoiarem e por acreditarem que eu poderia vencer os desafios encontrados pelo caminho. Agradeço também aos meus sobrinhos amados, Luiza, Arthur, Sofia, Samuel, Miguel e Olívia, por me entenderem e deixarem essa travessia mais leve.

Ao meu marido Kal, por entender os momentos de ausência, pelo imenso apoio, cuidado e amor. Por acreditar que tudo ia dar certo e por nunca deixar que eu estudasse com fome.

À Professora Doutora Elisa Maria Dalla-Bona, pela oportunidade, orientação precisa, suporte e indicação de tantas referências valiosas para a presente pesquisa.

Aos Professores Doutores: Maurício César Vitória Fagundes, Renata Junqueira de Souza, Rildo Cosson e Rosa Maria Hessel Silveira, que se disponibilizaram a participar da banca de avaliação desta dissertação e pelas preciosas contribuições que me foram feitas.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela licença remunerada concedida para cursar o Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino.

Às diretoras e amigas do coração Valdete Ferreira e Eliete Diana, pelo apoio decisivo e por estarem sempre dispostas a me ouvir. Elas foram a luz para que eu pudesse me encontrar enquanto professora/pesquisadora.

À Luciana Cruz, por compartilhar comigo seus saberes, ser minha amiga fiel e conselheira.

À Jociane Alves que me presenteou com sua amizade e companheirismo, sempre me dando força e palavras de incentivo.

À Samantha Cristine, minha colega, amiga e irmã de alma, que se fez presente em todos os momentos de dificuldades e alegrias, que suavizou a caminhada ao longo desses dois anos, ao me fazer sorrir e me amparar, sem nunca duvidar de mim.

A todas as amigas de longa data, por apoiarem minhas escolhas, em especial à Camila da Costa, meu exemplo de leitora. Obrigada pelas orações e por estar sempre por perto. Agradeço ainda à Gisely Santos, por me fazer rir e viver momentos que não têm preço.

À Thays Carvalho, por sanar tantas dúvidas e aflições, com contribuições que foram um sopro de serenidade no processo de construção desta dissertação.

À equipe de professoras da escola e a todas que escolheram a docência como profissão e comigo compartilharam espaços, experiências, angústias e alegrias.

Às crianças que, com suas atitudes ingênuas, imaginação invejável, potencial gigantesco e alegria de viver me ensinaram e me transformaram no que sou hoje. Elas são a essência da escola e minhas maiores inspirações.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma maneira para que eu concluísse minha pesquisa e vibraram com minhas conquistas.

Eu fico com a pureza das respostas das crianças:

É a vida! É bonita e é bonita!

Viver e não ter a vergonha de ser feliz,

Cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz

Gonzaguinha

RESUMO

Esta pesquisa investiga as contribuições que o trabalho com o letramento literário no ambiente escolar traz para a formação de leitores literários críticos e reflexivos e para o desenvolvimento da humanização, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, da Rede Pública de Ensino de Curitiba. A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa e de natureza etnográfica, fato que exigiu da pesquisadora uma imersão em campo, com momentos de observação participante, entrevistas e intervenção, para maior compreensão do fenômeno pesquisado, planejamento e a aplicação de uma sequência de leituras de obras literárias, com estudantes de cinco e seis anos de idade, em dez aulas de Literatura, a partir da sequência básica de Cosson (2016a) e das estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010). A fundamentação teórica desta dissertação discute a importância da leitura literária no ambiente escolar, sendo ela uma prática social e um meio para a humanização dos estudantes, com base principalmente nas contribuições de Candido (1995), Colomer (2007) e Chambers (2008). Após a intervenção foi possível constatar a formação de uma comunidade de leitores literários, ainda que iniciantes, capazes de construir significados para os textos, expressando emoções e refletindo sobre elas com seus colegas. A pesquisa foi relevante também para uma maior conscientização das professoras envolvidas (pesquisadora e a professora da turma) sobre a importância da participação em formações que ofereçam alternativas metodológicas para nortear os trabalhos com a literatura infantil, pois a prática da leitura compartilhada e mediada por um professor é fundamental no processo de formação do leitor e consolida o letramento literário no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Literatura infantil. Humanização. Leitura literária. Ensino fundamental I.

ABSTRACT

This research investigates the contributions that working with literary literacy in the school environment brings to the formation of critical and reflective literary readers and to the development of humanization, in a 1st grade elementary school class, from Curitiba Public School. The methodological approach of the research was qualitative and ethnographic, fact that required from the researcher an immersion in the field with moments of participant observation, interviews and interventions to better understand the researched phenomenon, planning and applying a sequence of readings of literary works with students of five and six years old in ten Literature classes, based on the basic sequence of Cosson (2016a) and reading strategies of Giroto and Souza (2010). The theoretical foundation of this dissertation discusses the importance of literary reading in the school environment, being a social practice and a means for the humanization of students, based mainly on the contributions of Candido (1995), Colomer (2007) and Chambers (2008). After the intervention it was possible to verify the formation of a community of literary readers, even beginners, capable of making meanings for the texts, expressing emotions and reflecting on them with their friends. The research was also relevant to raise awareness of the teachers involved (researcher and the class teacher) about the importance of participating in training that offers methodological alternatives to guide the work with children's literature, because the practice of shared reading and mediated by a teacher is essential in the process of a reader education and consolidates the literary literacy in the school environment.

Keywords: Formation of the literary reader. Children's literature. Humanization. Literary literacy. Elementary school I.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SALA DE AULA EM QUE A PESQUISA FOI EFETIVADA.....	33
FIGURA 2 - ESTANTE PARA LIVROS NA SALA DE AULA	35
FIGURA 3 - ESPAÇO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES	46
FIGURA 4 - BIBLIOTECA ANTES DA ORGANIZAÇÃO PARA INTERVENÇÃO	77
FIGURA 5 - BIBLIOTECA ANTES DA ORGANIZAÇÃO PARA INTERVENÇÃO	77
FIGURA 6 - BIBLIOTECA ORGANIZADA.....	78
FIGURA 7 - CAPA DO LIVRO: A VELHA A FIAR	84
FIGURA 8 - ÚLTIMA PÁGINA DO LIVRO: A VELHA A FIAR	85
FIGURA 9 - MOMENTO DA LEITURA EM VOZ ALTA	87
FIGURA 10 - MODESTO MÁXIMO CHEGANDO À BIBLIOTECA.....	93
FIGURA 11 - MODESTO NO MOMENTO DA DESPEDIDA.....	94
FIGURA 12 - MODESTO SENDO LEVADO PELO ESQUADRÃO DE LIVROS.....	94
FIGURA 13 - OS FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DE MODESTO MÁXIMO..	96
FIGURA 14 - MOMENTO DE REFLEXÕES APÓS A LEITURA	97
FIGURA 15 - PROFESSORA/PESQUISADORA MOSTRANDO A CAPA.....	104
FIGURA 16 - ASSISTINDO AO CURTA-METRAGEM.....	104
FIGURA 17 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA REALIZADA PELA ESTUDANTE	108
FIGURA 18 - ESTUDANTES ESCOLHENDO LIVROS PARA EMPRÉSTIMO.....	108
FIGURA 19 - DIÁRIO FRENTE	109
FIGURA 20 - DIÁRIO VERSO.....	109
FIGURA 21 – DIÁRIO DA ESTUDANTE A.S	110
FIGURA 22 - DIÁRIO DO ESTUDANTE B.E.....	110
FIGURA 23 – DIÁRIO DA ESTUDANTE Y.A	111
FIGURA 24 - CAPA DO LIVRO: EU QUERIA TER.....	113
FIGURA 25 - ILUSTRAÇÃO DO LIVRO EU QUERIA TER.....	114
FIGURA 26 - DETALHES DA OBRA.....	116
FIGURA 27 - ESTUDANTE ILUSTRANDO SEU DESEJO	120
FIGURA 28 - ESTUDANTES REALIZANDO A ATIVIDADE PROPOSTA.....	121
FIGURA 29 - ILUSTRAÇÃO DO ESTUDANTE R.H.....	122
FIGURA 30 - ILUSTRAÇÃO DA ESTUDANTE G.E	122
FIGURA 31 - ESTUDANTE CONTANDO HISTÓRIA.....	124
FIGURA 32 - MURAL COM OS DESEJOS DOS ESTUDANTES	124

FIGURA 33 - ESTUDANTES OBSERVANDO O MURAL	125
FIGURA 34 - CAPA DO LIVRO: UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE	127
FIGURA 35 - O BALÃO SEGUINDO EM DIREÇÃO AO CÉU.....	128
FIGURA 36 - QUARTA CAPA: ANIMAIS VOLTANDO PARA O ZOOLOGICO.....	128
FIGURA 37 - APRESENTANDO DA CAPA DO LIVRO	130
FIGURA 38 - ANIMAIS A CAMINHO DA CASA DE AMOS	132
FIGURA 39 - IMAGEM CAPTURADA POR UMA ESTUDANTE.....	138
FIGURA 40 - GIRAFAS DO LIVRO: EU QUERIA TER... ..	139
FIGURA 41 - ESTUDANTES OBSERVANDO A GIRAFAS NO ZOOLOGICO	139
FIGURA 42 - CORUJA DO LIVRO: UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE	140
FIGURA 43 - ESTUDANTES OBSERVANDO AS CORUJAS NO ZOOLOGICO....	140
FIGURA 44 - LIVROS CONFECCIONADOS PELOS ESTUDANTES	141
FIGURA 45 - CONTRACAPA DO LIVRO.....	141
FIGURA 46 - ESTUDANTES COM SEUS LIVROS	142
FIGURA 47 - FOTOS TIRADAS NO PASSEIO AO ZOOLOGICO	144
FIGURA 48 - CÓPIA DO TRECHO DA HISTÓRIA	149
FIGURA 49 - ILUSTRAÇÃO DO LIVRO.....	149
FIGURA 50 - TARTARUGA DESENHADA PELA ESTUDANTE.....	150
FIGURA 51 - JABUTI DO LIVRO: UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE	150
FIGURA 52 - ILUSTRAÇÃO DA CAPA.....	151
FIGURA 53- ILUSTRAÇÃO COLETIVA	151
FIGURA 54 - CONTRACAPA DO LIVRO: O LEÃO QUE GANHOU UMA FESTA..	152
FIGURA 55 - CONTRACAPA: O URSO QUE REENCONTROU SEUS PAIS	152
FIGURA 56 - ESPAÇO DA EXPOSIÇÃO.....	153
FIGURA 57 - ESTUDANTES CONTANDO A HISTÓRIA.....	154
FIGURA 58 - CONTAÇÃO DA HISTÓRIA PRODUZIDA COLETIVAMENTE	155
FIGURA 59 - CURTA-METRAGEM	155

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA DA CAPES	23
QUADRO 2 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA DO SCIELO	23
QUADRO 3 - ARTIGOS DAS PLATAFORMAS DE PESQUISA CAPES E SCIELO.	24
QUADRO 4 - PERGUNTAS SOBRE O PERFIL LITERÁRIO DA TURMA.....	47
QUADRO 5 - SÍNTESE DAS AULAS DE LITERATURA.....	80
QUADRO 6 - PERGUNTAS PARA OS ESTUDANTES APÓS A INTERVENÇÃO .	157

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - LEITURA LITERÁRIA EM CASA	49
GRÁFICO 2 - SENTIMENTOS DESPERTADOS AO OUVIR UMA HISTÓRIA.....	50
GRÁFICO 3 - SENSações OBTIDAS NAS AULAS DE LITERATURA.....	158

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	15
2	INTRODUÇÃO.....	18
3	PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO E A IMERSÃO EM CAMPO PARA MAIOR COMPREENSÃO DO FENÔMENO PESQUISADO....	21
3.1	OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
4	LETRAMENTO LITERÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	52
5	PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LITERATURA.....	65
5.1	ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS.....	65
5.2	ESTRATÉGIAS DE LEITURAS NAS AULAS DE LITERATURA.....	67
5.3	DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA INTERVENÇÃO.....	70
6	LEITURAS LITERÁRIAS DE UM 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	83
6.1	PRIMEIRA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS – <i>A VELHA A FIAR</i>	83
6.1.1	Análise e descrição.....	84
6.2	SEGUNDA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS – OS <i>FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DE MODESTO MÁXIMO</i>	92
6.2.1	Análise e descrição.....	93
6.3	TERCEIRA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS – <i>EU QUERIA SER</i>	111
6.3.1	Análise e descrição.....	113
6.4	QUARTA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS – <i>UM DIA NA VIDA DE AMOS MACGEE</i>	126
6.4.1	Análise e descrição.....	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICE 1 – ESTRUTURA DO DIÁRIO DE CAMPO.....	174
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS)	175

APÊNCIDE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO PROFESSORA REGENTE)	176
APÊNDICE 4 – PLANEJAMENTO E CRONOGRAMA DAS AULAS DE LITERATURA.....	178

1 APRESENTAÇÃO

Esta apresentação foi escrita em primeira pessoa devido ao caráter biográfico das informações. A partir da introdução o texto será em terceira pessoa, pois passarei a tratar da investigação.

Em casa sempre tive muitos livros e fui incentivada a estudar, porém a preocupação dos meus pais era com livros de pesquisas didáticas e não com obras literárias. Sou a mais nova de quatro irmãs e duas delas são professoras. Eu ainda era criança quando elas começaram a lecionar e a primeira lembrança que tenho do contato com a literatura veio por meio delas. Muitas vezes fui presenteada com livros de literatura, e entre os presentes mais especiais que ganhei, está uma caixinha que tocava música e dentro dela havia cinco clássicos da literatura infantil.

Na escola onde cursei o ensino fundamental I e II eram raras as atividades com livros de literatura em sala de aula e poucos professores contavam histórias. Não havia uma biblioteca e as estantes com livros ficavam restritas à sala dos professores. Porém, três grandes apresentações de teatro a partir de obras literárias me marcaram. No ensino fundamental I, a peça sobre o livro *A Margarida Friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida e no ensino fundamental II, *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare.

No ensino médio, os professores usavam o vestibular como motivação para as leituras literárias. A obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, foi trabalhada em sala, separada em capítulos e, depois da leitura fragmentada, fizemos uma apresentação de teatro, no entanto, sem reflexões ou discussões a respeito do livro.

Em decorrência do acima exposto, mesmo cumprindo com todas as obrigações escolares, não fui uma autêntica leitora de obras literárias durante a vida escolar. Porém, seguindo os passos de minhas irmãs mais velhas, cursei o magistério para me tornar professora.

Ao ingressar na graduação de Letras, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 2009, acreditava que focaria minhas pesquisas em linguística e que, posteriormente, daria aulas para adolescentes. Porém, logo no primeiro semestre, após várias aulas de Literatura com o professor Marcelo Franz, nas quais pude explorar diferentes clássicos, percebi que aquelas leituras eram muito mais que uma tarefa a ser cumprida, elas poderiam me proporcionar momentos prazerosos e se

tornar um refúgio e um caminho de descobertas sobre minha própria identidade e sobre o mundo ao meu redor.

Após a conclusão da graduação, em 2013, fui nomeada no concurso para professora do ensino fundamental I, da Prefeitura Municipal de Curitiba. Contudo, ao me deparar com a realidade da prática em sala de aula, percebi a imensa dificuldade que é oportunizar a compreensão de tantos conteúdos didáticos e ainda proporcionar aos estudantes do 4º ano, com idades entre oito a dez anos, momentos prazerosos de leitura literária.

O desejo de formar leitores foi construído ao longo da minha graduação, quando realizei diversos trabalhos e pesquisas sobre o assunto e me descobri como leitora literária por meio da mediação dos professores. Essa experiência, mesmo que tardia, me mostrou uma infinidade de possibilidades de reflexões a partir de textos literários e despertou meu interesse em desenvolver trabalhos com a literatura, também enquanto professora.

Porém, ao iniciar a prática em sala de aula, percebi a necessidade de repensar minha trajetória acadêmica, pois os estudantes apresentavam muita dificuldade na leitura e isso se tornava um obstáculo para qualquer tipo de contato com livros. Mesmo quando eu realizava a leitura em voz alta, a compreensão dos estudantes era limitada. Diante disso, era preciso encontrar um caminho que os motivasse a buscarem mais, a refletirem sobre o seu lugar no mundo, pois, apesar de estarem no 4º ano do ensino fundamental I, a maioria ainda não estava alfabetizada, o que gerava uma baixa autoestima e a falta de desejo por qualidade de vida, com perspectiva de um futuro melhor.

Motivada pela busca por caminhos que pudessem minimizar as dificuldades dos estudantes, em 2014 ingressei na pós-graduação em “Contação de Histórias e Literatura Infantil Juvenil”, promovida pela Faculdade de Ampére. Os estudos desenvolvidos durante este período ampliaram meu repertório de histórias e me ensinaram diferentes formas de contá-las para estudantes ainda não alfabetizados, além de oportunizar conhecimentos sobre o percurso histórico da literatura.

Em 2015, indiquei à direção da escola meu desejo de trabalhar com turmas do início da escolarização. Neste mesmo ano fui designada para atuar em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, com estudantes cujas idades variavam entre cinco e seis anos. O intuito de lecionar em turmas dos anos iniciais era buscar a formação dos leitores literários o mais cedo possível.

Porém, apesar da especialização ter me ajudado muito, eu ainda sentia dificuldades na elaboração de um planejamento de trabalho que envolvesse a literatura de forma adequada, uma vez que havia muitos conteúdos a serem seguidos e as formações continuadas da Prefeitura Municipal de Curitiba usavam obras literárias como um pretexto para sequências didáticas de cunho alfabetizador.

Eu realizava contações de histórias e empréstimos de obras literárias em sala, mas precisava encontrar uma teoria que inserisse a literatura no ambiente escolar de forma significativa, como uma base para a construção de cidadãos mais críticos e ativos socialmente, de modo que os estudantes buscassem a leitura para viver situações e emoções que a vida real muitas vezes não permitia.

Em 2017, já no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, na disciplina Letramento Literário ministrada pela professora Elisa Maria Dalla-Bona, conheci diferentes obras teóricas sobre o ensino da literatura infantil e, durante as leituras, encontrei o termo humanização, destacado por Antonio Candido. A humanização por meio da literatura era o sentido que as minhas práticas em sala de aula precisavam. Para isso, aprimorei meus conhecimentos e percebi a necessidade de um método de trabalho que permitisse considerar os estudantes, mesmo que ainda não alfabetizados, como leitores ativos, trabalhando também a humanização no ambiente escolar.

Dessa forma, sendo esta pesquisa fruto das minhas vivências, experiências pessoais e profissionais, sob uma perspectiva crítica e reflexiva e relacionando teorias e práticas, compreendi que o processo do letramento literário poderia proporcionar o desenvolvimento de reflexões, debates e a humanização no ambiente escolar, por meio da mediação de uma professora. Meu intuito nas aulas de Literatura tem sido fazer com que estudantes no início da escolarização, a partir de leituras literárias, possam refletir, se expressar e argumentar sobre diferentes assuntos, tendo liberdade para falar sobre suas opiniões e emoções dentro de uma comunidade de leitores.

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca proporcionar algumas reflexões sobre: a formação do leitor literário no início da escolarização, a construção de sentidos em uma comunidade de leitores e o caráter humanizador da literatura. Para a elaboração deste trabalho foi necessário buscar formas de trabalhar com a literatura infantil em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, que estivesse de acordo com os pressupostos do letramento literário.

Segundo Cosson (2016a), o letramento literário é a apropriação da literatura enquanto linguagem. Um processo contínuo, que inicia quando a criança começa a ter contato com a literatura e é aprimorado a cada nova leitura, ao longo da vida. Durante este processo, as obras literárias adquirem significado para o leitor, que vai aperfeiçoando seu olhar crítico em relação ao texto e adquirindo a capacidade de refletir sobre sua própria realidade a partir da leitura.

O letramento literário no ambiente escolar promove uma interação entre os leitores e, a partir dessa interação, a prática de leitura pode transformar hábitos, emoções, ambientes e a vida social dos indivíduos. Os estudantes, ao interagirem entre si, identificam objetivos e interesses em comum e essa identificação com pessoas que possuem repertórios e culturas diferentes, proporciona momentos de reflexão, argumentação e a sensibilização no grupo. Dessa forma, a experiência estética, o aprimoramento da humanização e o gosto pela leitura são consequências naturais do processo do letramento literário, que também auxilia na ampliação da visão de mundo da comunidade escolar, tornando-a mais crítica diante dos acontecimentos.

Isto posto, é preciso buscar respostas para a seguinte problematização: Quais as contribuições que o trabalho com o letramento literário no ambiente escolar traz para a formação de leitores literários críticos e reflexivos e para o desenvolvimento da humanização em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, da Rede Pública de Ensino de Curitiba?

O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de formação do leitor literário no início da escolarização, a partir da realização de aulas de Literatura de acordo com a proposta do letramento literário. Os objetivos específicos são: refletir sobre possíveis formas de trabalhar com a literatura infantil sob uma perspectiva crítica e reflexiva, possibilitando o desenvolvimento da humanização nos estudantes

de uma turma de 1º ano do ensino fundamental I; oportunizar momentos de leituras literárias, com base na sequência básica proposta por Cosson (2016a) e nas estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), construindo sentidos para as lacunas encontradas ao longo do texto literário; propor uma abordagem de conexões entre texto e imagem em livros ilustrados; assegurar diferentes momentos para a construção de saberes no ambiente escolar, valorizando a autonomia dos estudantes, seus conhecimentos prévios, bagagem cultural e curiosidade, sendo o professor o mediador dessa vivência.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na etnografia escolar (ANDRÉ, 2012), portanto, não contém respostas prontas para as inquietações descritas, nem uma solução para a formação de leitores literários, mas tece possibilidades de trabalhos com a leitura literária no início da escolarização, valorizando o papel do professor enquanto mediador, na busca por construções de sentidos em uma comunidade de leitores iniciantes, refletindo, então, sobre o diálogo entre as teorias e as práticas no ambiente escolar. Para a apresentação de toda a investigação, este texto foi organizado conforme descrito abaixo.

O capítulo 3, intitulado *Pesquisa de tipo etnográfico e a imersão em campo para maior compreensão do fenômeno pesquisado*, se destina a justificar a escolha do tema da pesquisa e caracterizar a abordagem etnográfica por meio das considerações de André (2012), Rocha (2005) e Vianna (2007). Apresenta ainda o contexto em que a pesquisa ocorreu, o perfil dos participantes e traz o relato das aulas observadas e a descrição das entrevistas feitas com os participantes antes da intervenção.

No capítulo 4, *O letramento literário no ambiente escolar*, será apresentada a base teórica da pesquisa sobre o letramento literário, destacando a literatura como um ato social que pode desenvolver a humanização nos leitores, a partir, principalmente, das contribuições de Candido (1995), Cosson (2016a) e Chambers (2007a e 2008).

O capítulo 5, *Planejamento das aulas de Literatura*, discorre sobre as metodologias usadas para o desenvolvimento das aulas de Literatura, a sequência básica de leitura proposta por Cosson (2016a) e as estratégias de leitura sugeridas por Girotto e Souza (2010). Apresenta, ainda, as obras literárias escolhidas para a intervenção e a descrição do planejamento.

O capítulo 6, *Leituras literárias de um 1º ano do ensino fundamental I*, contém o desenvolvimento e a análise da intervenção, além da descrição de questões

significativas que contribuem para a formação do leitor literário: a leitura em voz alta, o professor mediador, os elementos paratextuais, a importância da ilustração nos momentos de inferências, reflexão e compartilhamento de ideias para a compreensão leitora.

Considerando a aproximação da teoria do processo do letramento literário com a prática em sala, na busca pela formação de leitores no início da escolarização, a apresentação desta pesquisa é finalizada com as considerações que mostram a importância de os professores buscarem formações que ofereçam metodologias para nortear seus trabalhos com a literatura infantil, contemplando a experiência estética por meio das palavras. Assim, é possível formar leitores literários críticos e ativos socialmente, provocando a humanização no ambiente escolar.

3 PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO E A IMERSÃO EM CAMPO PARA MAIOR COMPREENSÃO DO FENÔMENO PESQUISADO

Este capítulo traz a justificativa da escolha do tema de pesquisa, bem como o uso da abordagem qualitativa de tipo etnográfico na investigação do processo do letramento literário no início da escolarização, a descrição do campo de pesquisa e dos participantes, o relato das observações e a análise das entrevistas realizadas antes da intervenção.

A escolha do tema “formação do leitor literário no início da escolarização”, justifica-se pela trajetória de formação acadêmica da pesquisadora e de seus anseios enquanto professora da Rede Pública de Ensino para formar leitores ativos e reflexivos. Justifica-se, também, devido à carência de publicações científicas que contemplem diferentes práticas para aulas de Literatura com estudantes ainda não alfabetizados, fato constatado em levantamentos realizados nas plataformas de periódicos CAPES e SCIELO, no mês de janeiro de 2019, quando foi averiguado que o processo do letramento literário, a formação do leitor literário no início da escolarização e a humanização no ambiente escolar por meio da leitura literária são temas pouco explorados no campo da pesquisa em educação.

Considerando este fato e tendo como base os relatos de Costa e Zoltowski (2014, p. 55), que definem a revisão sistemática como um “processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos”, foi realizada uma pesquisa concentrada nos artigos das plataformas supracitadas, com delimitação de análises a partir de 2008, contemplando o processo do letramento literário e a formação do leitor literário iniciante, bem como as iniciativas de humanização por meio da literatura dentro das escolas.

Para este levantamento foi realizado segundo as etapas básicas de escrita de uma revisão sistemática, proposta por Costa e Zoltowski (2014): delimitação da questão a ser analisada (leitura literária e seu potencial de humanização nos estudantes); escolha das fontes de dados (CAPES e SCIELO); eleição das palavras-chaves para a busca (letramento literário, formação do leitor literário, humanização na escola); busca e armazenamento dos resultados; seleção dos artigos pelo resumo; extração de dados dos artigos selecionados; avaliação dos artigos e interpretação de dados.

Durante a busca foram utilizados os filtros: “artigos com publicação em português entre 2008 e 2018”. Na plataforma da CAPES, a área temática escolhida foi Educação, para os descritores “letramento literário”, “formação do leitor literário” e “humanização na educação”. Já na plataforma SCIELO, essas áreas temáticas eram incompatíveis e por isso foram substituídas por Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Educação e Pesquisa Educacional para os descritores: “letramento literário” e “formação do leitor literário”. Para o descritor “humanização na educação”, a área temática usada foi somente “Educação e Pesquisa Educacional”.

Foram selecionados os resumos dos artigos que contemplavam o processo de letramento literário no início da escolarização e aqueles que traziam o trabalho com a humanização no ambiente escolar por meio da literatura. Por fim, foi feita a leitura destes resumos para selecionar aqueles artigos que seriam analisados em sua totalidade.

As palavras-chaves ou descritores, restringem a pesquisa de certa forma, por isso é possível afirmar que alguns artigos que também tratavam do trabalho com a literatura infantil no início da escolarização tenham ficado fora da lista de artigos analisados.

Inicialmente será apresentado o levantamento realizado e posteriormente, descritos os artigos selecionados para análise, com título, autores e objetivo de cada pesquisa.

A pesquisa na plataforma CAPES, foi realizada com os seguintes descritores: Letramento literário (encontrados 5 artigos, dos quais 2 foram selecionados, pois traziam contribuições válidas para a formação do leitor e também a relação entre texto e imagem tão presentes nas obras infantis); Formação do leitor literário (encontrados 18 artigos, dos quais 3 foram selecionados, sendo que um dos artigos já tinha sido selecionado no descritor anterior e os demais tratavam da leitura literária na escola, um deles inclusive relatando a questão da humanização.); Humanização na educação (encontrados 87 artigos, dos quais 2 foram selecionados, um que já tinha aparecido no descritor anterior e outro visando de forma muito interessante a aproximação da literatura com a filosofia).

QUADRO 1 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA DA CAPES

Descritores	Total de artigos	Artigos descartados	Artigos selecionados e analisados
Letramento literário*	5	3	2
Formação do leitor literário*	18	15	3**
Humanização na educação*	87	85	2***

FONTE: Plataforma Capes (2019).

*Educação foi a área temática utilizada para delimitar a pesquisa;

**Um dos artigos é o mesmo que apareceu no descritor “letramento literário”;

***Um dos artigos é o mesmo que apareceu no descritor “formação do leitor literário”.

A pesquisa na plataforma SCIELO foi realizada com os seguintes descritores: letramento literário (encontrados 5 artigos, dos quais 2 foram selecionados, um deles já havia sido selecionado na plataforma da Capes, e o outro traz um texto promovendo uma prática do letramento literário no ensino fundamental I); Formação do leitor literário (encontrados 12 artigos, dos quais 3 foram selecionados, dois deles já haviam aparecido no descritor letramento literário e o terceiro buscava uma formação do leitor literário por meio de uma relação entre a literatura e as expressões artísticas, propiciando uma formação cultural para os estudantes); humanização na educação (encontrados 18 artigos e nenhum foi selecionado por não tratarem da leitura literária no ambiente escolar).

QUADRO 2 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA DO SCIELO

Descritores	Total de artigos	Artigos descartados	Artigos selecionados e analisados
Letramento literário *(ciências humanas; linguística, letras e artes; educação e pesquisa educacional)	5	3	2**
Formação do leitor literário *(ciências humanas; linguística, letras e artes; educação e pesquisa educacional)	12	9	3***
Humanização na educação *(educação e pesquisa educacional)	18	18	--

FONTE: Plataforma Scielo (2019).

*Área temática utilizada para delimitar a pesquisa;

** Um dos artigos é o mesmo que apareceu no descritor “letramento literário” da plataforma CAPES;

***Dois dos artigos são os mesmos que apareceram no descritor “letramento literário” da plataforma SCIELO.

Os artigos com o descritor “humanização na educação”, na plataforma de pesquisa SCIELO, não foram analisados devido a incompatibilidade dos objetivos com a pesquisa apresentada. A humanização está muito presente na área da saúde e, mesmo delimitando a pesquisa para a educação, a grande maioria dos artigos que apareciam ainda estavam relacionados com a saúde.

O recorte feito, a partir de 2008, considerou a literatura atualizada com práticas voltadas à formação do leitor literário no início da escolarização, sendo que os artigos excluídos da análise não estavam de acordo com a proposta desta pesquisa, que é a reflexão sobre a humanização e a construção de sentidos no processo do letramento literário no 1º ano do ensino fundamental I, nas aulas de Literatura.

Ao analisar os resumos de todos os trabalhos selecionados, notou-se que vários artigos se repetiam nos diferentes descritores e um deles estava presente nas duas plataformas. Dessa forma, o total de textos analisados de ambas as plataformas foi sete.

QUADRO 3 - ARTIGOS DAS PLATAFORMAS DE PESQUISA CAPES E SCIELO

Plataforma de pesquisa	Título	Autor	Objetivo
CAPES	<i>Para cada tempo, um leitor.</i>	Andreia Silva De Negri; Flávia Brocchetto Ramos; Lucila Guedes de Oliveira.	Analisar, com base em pressupostos bakhtinianos, a narrativa <i>Ervilina e o Príncipe ou Deu a louca em Ervilina</i> (ORTHOF, 2009), para discutir prováveis interações entre texto (verbal e visual) e leitor.
CAPES	<i>A leitura literária: especificidades e contribuições para a humanização do aluno/leitor.</i>	Marcelo Alves Silva; José Antonio de Souza.	Destacar algumas especificidades do texto literário, para gerar significados, de forma que a literatura colabore para a formação/humanização dos educandos.
CAPES	<i>Práticas de leitura literária em sala de aula.</i>	Flávia Brocchetto Ramos; Neiva Senaide Petry Panozzo; Taciana Zanolli.	Pesquisar a abordagem dada à literatura infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de investigar a atuação docente em relação aos modos como a leitura ocorre nos anos iniciais da escolarização.
CAPES	<i>Filosofia e literatura: diálogo motivado a partir de Platão e Tchekhov.</i>	Flávia Brocchetto Ramos; Athany Gutierrez; Morgana Kich.	Apresentar aproximações entre a filosofia e a literatura e discutir a relevância de seus textos na prática docente.
CAPES E SCIELO	<i>Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento.</i>	Rildo Cosson.	Analisar as relações da escola com o livro, o processo de aprendizagem da escrita e da formação do leitor, fazendo uma reflexão sobre o ensino da literatura e a formação do leitor em nossa sociedade pós-literária.
SCIELO	<i>O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário.</i>	Renata Junqueira de Souza; Rildo Cosson.	Analisar o Cantinho da Leitura como uma prática do letramento literário para a formação do leitor.
SCIELO	<i>Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística.</i>	Mafalda Franco; Ângela Balça.	Promover a formação do leitor literário, a relação entre a literatura e as expressões artísticas, possibilitando a formação cultural e artística das crianças.

FONTE: Plataforma Capes e Scielo (2019).

A leitura desses sete artigos foi de grande valia para que a pesquisadora compreendesse a relevância do tema de pesquisa escolhido, pois, apesar de alguns autores citarem que, quanto mais precocemente ocorrer o contato dos estudantes com a literatura maior será a ampliação de seu horizonte leitor, nenhum dos artigos é voltado para práticas do letramento literário no 1º ano do ensino fundamental I.

Os artigos também apresentaram caminhos entre a Educação Literária e a Educação Artística, bem como a relevância da leitura de textos de Filosofia e Literatura na escola, oferecendo oportunidades de reflexão para os estudantes. Quatro dos sete artigos analisados mostram o papel humanizador da literatura, justificando sua importância no ambiente escolar, visto que ela recria as experiências humanas e possibilita a ampliação da vivência do leitor.

Sabe-se que nos anos anteriores a esta pesquisa do estado da arte já havia publicações de livros e artigos sobre a literatura infantil no ambiente escolar. No artigo *Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais*, de Dalla-Bona e Souza (2018), as autoras relatam que antes dos anos 80 as publicações eram raras, sendo que essa escassez poderia estar relacionada ao próprio desinteresse dos pesquisadores, ou até mesmo o desinteresse dos professores pelo tema. Mas que com o passar dos anos o número de publicações na área da literatura infantil foi crescendo: “No início dos anos 2000 houve uma expansão das publicações relativas à literatura infantil e ensino que podem ter sido impulsionadas pelas significativas iniciativas governamentais que asseguraram a presença da literatura nas escolas” (DALLA-BONA; SOUZA, 2018, p. 10).

Além dos artigos publicados nas plataformas pesquisadas, há também dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, mestrado profissional em educação da Universidade Federal do Paraná, que tem uma área de pesquisa em letramento literário.

Apesar das publicações terem aumentado, ainda não são tão abundantes como deveriam, principalmente no que se refere ao trabalho nas salas de aulas do início da escolarização:

Embora, como vimos, tenha ocorrido a intensificação das publicações sobre a relação da literatura infantil com o ensino, ainda estamos longe de ter uma farta produção na área. Ao contrário, os estudos de literatura infantil ainda são marginalizados pelos teóricos, temos uma carência de pesquisas e publicações sobre o tema e premência por preencher as lacunas teóricas e práticas na formação dos professores que trabalham com as crianças em fase inicial de escolarização. (DALLA-BONA; SOUZA, 2018, p. 11).

Diante desse contexto, a pesquisadora optou por utilizar uma abordagem qualitativa e de tipo etnográfico na pesquisa apresentada. Essa opção decorreu da sua própria experiência em sala de aula, com turmas de 1º ano do ensino fundamental I, uma vez que este é um ambiente propício para discutir textos literários com os estudantes, observar suas reações e elaborar as atividades a serem aplicadas e por não ter sido encontrado nenhum texto com a proposta da pesquisa em questão.

Segundo André (2012, p. 28), a etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos para descrever e estudar uma determinada cultura ou sociedade. Com o tempo, esse esquema de pesquisa foi se dispersando para outras áreas, incluindo a educação. “O que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

De acordo com a autora supracitada (2012), na pesquisa de natureza etnográfica o pesquisador chega o mais próximo possível do grupo, buscando descrever a cultura observada e partilhar com eles suas acepções, se preocupando com a significação dessas ações para os participantes da pesquisa. Por isso, o processo de investigação desta pesquisa exigiu a imersão da pesquisadora em campo, na busca por uma maior interação com os participantes, procurando traçar um diálogo entre a teoria e a prática.

Para a intervenção, a sequência básica de leituras proposta por Cosson (2016a) e as estratégias de leitura de Giroto e Souza (2010) foram adaptadas ao nível de conhecimento e maturidade dos participantes, para que as aulas de Literatura fossem atrativas, proveitosas e promovessem um trabalho de acordo com o letramento literário.

A opção pela metodologia de pesquisa etnográfica se deu, também, pelo fato de a pesquisadora conhecer a comunidade em que a escola está situada e ligeiramente o contexto familiar da maioria dos participantes, pois trabalha na instituição em que foi realizada a pesquisa há cinco anos, desde 2014. Sendo assim, a pesquisa se deu a partir da própria realidade profissional da pesquisadora.

Informações referentes ao campo de pesquisa e seus participantes são de extrema importância para o contexto de uma investigação de cunho qualitativo, pois “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Por isso, a importância de a pesquisadora conhecer o contexto social e familiar em que os estudantes viviam, para que fosse possível identificar algumas falas como uma forma de desabafo e reflexão em relação a situações vivenciadas em casa.

Rocha (2005, p. 2) explica detalhadamente o campo de estudo de tipo etnográfico:

A etnografia possui características básicas, tais como: ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social particular; entrevistas em profundidade; observação participante; análise de discursos de informantes; investigação em detalhe; perspectiva microscópica; e interpretação de significados e práticas sociais, que assumem a forma de descrições verbais. Ademais, pode-se destacar como traço mais marcante do estudo etnográfico, a investigação por dentro da realidade de um grupo, sendo o conhecimento científico gerado a partir do ponto de vista do outro.

Dessa forma, a pesquisa realizada está de acordo com as técnicas de investigação citadas acima, pois foi realizada uma observação participante na turma, com momentos de interação, entrevistas para aprofundamento de algumas questões e análises das atividades e falas dos estudantes para contextualizar a pesquisa e complementar as informações.

Segundo Vianna (2007), a pesquisa etnográfica constitui um tipo menos estruturado de observação, ela ocorre em um contexto natural e, na maioria das vezes, emprega-se uma observação participante. “A observação participante, como o próprio nome diz, difere da observação casual e da formal, pois nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo observados.” (VIANNA, 2007, p. 50).

Sobre o diário de campo, Lüdke e André (1986, p. 32) afirmam que:

A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica da observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais.

As observações foram registradas no diário de campo da pesquisadora, que era aberto e flexível (APÊNDICE 1, p. 174), conforme esquema apresentado por Dalla-Bona (2012).

Além dos momentos de observação participante, a pesquisadora foi também corregente¹ da turma durante o 1º semestre de 2018 e isso fez com que fossem criados vínculos importantes para assegurar os princípios da etnografia, que exigem um envolvimento com a vida cotidiana dos participantes por um longo período. Ao iniciar as observações, a pesquisadora continuou participando dos momentos vividos em sala, auxiliando os estudantes na realização das atividades propostas pela professora regente.

Foram feitas entrevistas com a professora regente da turma e com os estudantes, antes da intervenção, para perceber a recepção deles em relação a leitura literária, e definir, de forma mais clara como seria o planejamento da intervenção. Depois da observação participante, entrevista e planejamento, no 2º semestre de 2018, a pesquisadora realizou 10 encontros com os estudantes para a prática de leituras literárias, reflexões e produções orais coletivas. Para finalizar, a pesquisadora realizou novas entrevistas, para verificar as percepções da professora regente durante as aulas de Literatura e também o que os estudantes consideraram mais relevante durante os 10 encontros.

Na pesquisa de tipo etnográfico, o pesquisador tem um contato direto com a situação pesquisada, o que permite uma reconstrução de processos de ensino-aprendizagem e uma maior percepção das relações pessoais que existem no ambiente escolar.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Após cada aula observada, a pesquisadora fazia análises dos dados obtidos, pois mesmo fazendo anotações, alguns momentos precisavam ser descritos de forma detalhada. Assim foi feito, também, com as aulas de Literatura, que serviram como

¹ Professora que auxilia a professora regente no trabalho com os estudantes em sala. É responsável também por adaptar atividades para aquelas que apresentam dificuldade de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento pedagógico da turma.

intervenção. Além das anotações no diário de campo, as aulas foram documentadas com fotos, gravações de vídeos e áudios. Para isso, a pesquisadora contou com a ajuda da professora regente da turma, que registrou as fotos e vídeos. Para gravação dos áudios foi usado um telefone celular. Tanto as fotos como vídeos e áudios passaram por uma seleção, para que fossem escolhidas aquelas que melhor detalham os momentos e a participação dos estudantes.

As gravações em áudio, foram essenciais para que a pesquisadora pudesse analisar o discurso dos estudantes e relacionar com o contexto social em que estão inseridos, produzindo assim um conhecimento científico a partir da realização das atividades e da realidade do grupo investigado.

No momento da coleta de dados, o pesquisador precisa exercitar sua sensibilidade e buscar aquilo que está além do óbvio, aquilo que só quem está muito próximo do grupo participante pode notar. Isso significa o registro de gestos, emoções e situações inusitadas, que podem ser importantes no momento de formular as perguntas das entrevistas e até mesmo de analisar o discurso dos estudantes. Como exemplo, é possível citar o ocorrido em uma das intervenções, em que foi percebida a emoção em alguns estudantes, provocada pela possível morte de um personagem da história. Esta emoção foi manifestada no olhar, nos comentários em voz baixa e no silêncio. A pesquisadora precisou dar atenção às expressões e diferentes manifestações emocionais e isso foi de grande valia para a análise.

Esta pesquisa procurou desenvolver reflexões sobre o mundo em que os estudantes estão inseridos, a partir de obras literárias, buscando construir uma comunidade de leitores iniciantes por meio da mediação da professora. Buscou construir caminhos para a humanização a partir da literatura infantil, proporcionando um olhar mais crítico dos estudantes para as situações vividas. As atividades realizadas, além de objetivarem formar leitores literários, buscaram, também, o autoconhecimento, reflexão e respeito a opinião contrária, uma base para a formação de uma vida ativa socialmente.

Como afirma Lüdke (2001), o professor deve experimentar as melhores maneiras de atingir os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Uma aliada neste sentido é a pesquisa a partir da reflexão dos problemas encontrados durante a prática. Dessa forma, é possível amenizar as incertezas, trilhar novas estratégias e fazer uma conexão entre teoria e a prática. Pode-se considerar as experiências vividas

e a realidade escolar como a base das pesquisas e reflexões, através das quais o professor percebe e pensa sua prática.

A pesquisa relatada foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, situada no bairro Sítio Cercado, região Sul de Curitiba. Segundo o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (CURITIBA, 2015), esta região conta com uma população de 115.525 habitantes e cerca de 20 ocupações irregulares. O bairro é considerado violento e apresenta um índice de 56,67 homicídios a cada 100.000 habitantes, comparando com os números de homicídios apresentados pela a Capital, que tem 42,81 para cada 100.000 habitantes (índice calculado com base nas informações do censo demográfico de 2010).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2017) da instituição em que a pesquisa foi realizada, a população ao redor da escola apresenta um nível sócio econômico baixo, sendo que muitos dos pais ou responsáveis não concluíram a educação básica, alguns são analfabetos e uma pequena parcela possui ensino médio completo.

A escola atende cerca de 550 estudantes, divididos nos períodos da manhã e tarde. É considerada de médio porte e possui uma área de 5930 m², sendo 1387 m² de área construída, distribuídos entre 13 salas de aula; 1 sala adaptada para educação infantil; 1 laboratório de informática; 1 biblioteca; 1 sala de pedagogos; 1 sala de professores; 1 sala da direção; 1 sala do Projeto Equidade²; 1 secretaria; 1 almoxarifado de materiais diversos; 1 cozinha; 6 banheiros, sendo dois adaptados para deficientes físicos; 1 pátio coberto e 1 quadra poliesportiva coberta.

As turmas são divididas da seguinte forma: do Pré II (Educação Infantil) ao 5º ano do ensino fundamental I, além de dispor de uma Classe Especial e Sala de Recursos Multifuncionais. A faixa etária dos estudantes é de quatro a dez anos de idade, porém alguns têm até quinze anos devido à retenção, seja ela por competência ou frequência, desistência ou pela presença de estudantes da Classe Especial.

O quadro de professores do período da tarde é composto de 37 profissionais, sendo 26 professores (duas no cargo de diretora e vice-diretora), 1 pedagoga, 1 estagiário, 4 inspetores, 1 agente administrativo e 6 serviços gerais. A graduação dos professores varia entre Pedagogia (16), Letras (4), Normal Superior (4) e Educação

² Projeto ofertado pela Secretaria Municipal de Curitiba para algumas escolas. Propõe estratégias diversificadas, oferecendo oportunidade de avanços para os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem. Maiores informações sobre o projeto disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-de-equidade/6379>>

Física (2). Somente seis professores da instituição não fizeram pós-graduação. Os demais possuem especialização em Educação Especial (9), Literatura (3), Psicopedagogia (2), Educação Física Escolar (2), Alfabetização e Letramento (1), Educação Infantil (1) e outros cursos (2).

No Projeto Político Pedagógico (2017), está relatado que os professores da Instituição buscam constantemente por cursos para aperfeiçoar suas práticas em sala, porém esta informação não retrata a realidade vivida. Muitos professores resistem e não fazem os cursos ofertados pela Prefeitura.

A formação continuada é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da profissão docente, dentre as quais está o pensar de forma crítica e pensar suas próprias ações. Nesse sentido, os professores podem realizar pesquisas sobre suas práticas, verificar os problemas encontrados em sua sala de aula e refletir sobre suas experiências à luz de estudos de autores qualificados para a construção de sua identidade profissional. Esta relação entre o problema, a pesquisa e a busca por uma solução, traz maior segurança, respaldo e prestígio ao professor.

No IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2017, calculado a partir da Prova Brasil, com base no aprendizado dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e no fluxo escolar (taxa de aprovação), a escola melhorou em relação à avaliação anterior, que era de 5,4 pontos, ficando com 5,6 pontos, contudo não foi possível atingir a meta, que era 5,7. A cada 100 estudantes, 3 deles não são aprovados, seja por motivos de desistência, quantidade de faltas ou aprendizagem.

Uma das justificativas para a escola não ter atingido a meta e ter tantas retenções pode ser a alta rotatividade de estudantes e a indisciplina. As famílias costumam se mudar constantemente, assim, os estudantes entram e saem durante o todo o ano letivo, sem criar vínculos com a escola e isso dificulta o processo de aprendizagem e aumenta a indisciplina.

Um dos esforços para aproximar a população escolar foi a implantação do programa Comunidade Escola³, que ocorre todos os sábados, como uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Curitiba para integrar as famílias ao ambiente escolar, por

³ Maiores informações sobre o programa Comunidade Escola disponíveis em: <<http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88>>

meio da cultura, esporte e lazer. Esse programa oferece gratuitamente diversas atividades à comunidade, como cursos de crochê, atividades de pinturas, aulas de violão, brincadeiras e oficinas variadas. Durante a semana há mais dois projetos oferecidos aos estudantes: xadrez e tênis.

Também são realizados esforços por parte da direção da escola no intuito de aproximar a escola da comunidade, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2017, p. 35):

Realização de reuniões, encontros e formações com temas relevantes aos processos educacionais; realização de reuniões individuais e/ou coletivas com pais/responsáveis dos estudantes que tenham um ritmo diferenciado de aprendizagem; desenvolvimento de projetos e atividades diferenciadas para as famílias; promover entre os estudantes e suas famílias o senso de pertencimento ao ambiente escolar; realização de festividades, eventos e atividades que promovem o trabalho pedagógico desenvolvido pelos estudantes; proporcionar momentos para que a comunidade escolar tome conhecimento das ações da escola.

O Projeto Político Pedagógico (2017) sugere que a escola busque uma prática educativa prazerosa, que instigue os estudantes a novos desafios, motivando-os no campo cultural e social. Pois, ao proporcionar o prazer de descobrir, conhecer e aprender, o saber escolar se dá de forma espontânea, como uma construção de conhecimentos.

No entanto, há algumas limitações no ambiente físico da escola que dificultam a efetivação dessa estratégia pedagógica. Por exemplo, a sala de aula onde ocorreu a pesquisa, embora tivesse bom tamanho e propiciasse a organização das carteiras tanto para atividades individuais como em grupos, o formato das carteiras tornava difícil a formação de duplas ou de um semicírculo, pois elas foram produzidas com objetivo de formar grupos com seis estudantes e essa formação nem sempre é viável diante do planejamento (FIGURA 26, p. 116). Os ventiladores não estavam funcionando e, em dias de muito calor, isso prejudicava as aulas, porque era necessário abrir a porta e o barulho externo era grande. Também foi possível perceber algumas lâmpadas queimadas e tacos do chão que estavam soltos, o que fazia com que os estudantes e professoras tropeçassem várias vezes ao andar pela sala.

FIGURA 1 – ESPAÇO DA SALA DE AULA EM QUE A PESQUISA FOI EFETIVADA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

O Projeto Político Pedagógico, que é um dos documentos mais importantes no ambiente escolar, visa à participação de todos os segmentos para sua construção e revela as características e objetivos da instituição. Porém, nota-se que nem sempre é possível aliar a teoria e a prática para que haja, de fato, uma transformação no meio educativo. Consta no Projeto Político Pedagógico da escola (2017, p. 6) que “A biblioteca está sendo organizada pela agente de leitura que prevê atendimento além dos estudantes e docentes, propostas diferenciadas de empréstimos de livros e projetos de hora do conto.” Porém, o que acontece na prática é que desde o final de 2016 a biblioteca está fechada, dificultando o acesso até mesmo para os professores e sendo usada como depósito de materiais diversos.

O trabalho com a literatura na escola depende, além do uso da biblioteca, da consciência de todos de que a leitura envolve saber e prazer e que é necessária uma organização adequada do espaço destinado à atividade leitora. A biblioteca não deveria estar fechada ou ser apenas um lugar em que os livros ficam guardados, ela poderia ser uma ferramenta favorável ao planejamento dos professores e à humanização do ambiente escolar. É interessante observar que o uso inadequado da biblioteca não condiz com seus propósitos, que é a ampliação do ensino e a prática da leitura prazerosa.

Não conviver com uma biblioteca e não ter acesso aos diferentes materiais de leitura dificulta o processo de formação do leitor literário. Se todos os estudantes fossem familiarizados com leituras de diferentes padrões, provavelmente, seriam cidadãos mais reflexivos e atuantes, sabendo externar seus princípios na escrita ou na fala de maneira a alcançar seus objetivos.

A aquisição do hábito (sem nenhuma conotação mecânica!), a transformação do gosto da leitura e a passagem da leitura ingênua para a leitura crítica é mesmo um trabalho a longo prazo. E não é só de responsabilidade da escola, mas da família e da sociedade, de forma geral. Ter bibliotecas públicas bem aparelhadas e atualizadas, programas de incentivo à leitura e acesso garantido a tudo isso é também uma maneira de lutar pela cidadania! (SISTO, 2012, p. 95).

Candido (1995) insiste na compreensão da literatura como necessidade da humanidade. O autor relata que não há possibilidade de uma sociedade viver sem suas próprias lendas, contos, canções ou sem qualquer outra forma de história e fantasia. Nesse contexto, o acesso à literatura é um direito de todos os cidadãos. Direito este que precisa ser garantido por meio de políticas públicas capazes de popularizar o acesso aos livros e a participação dos sujeitos em práticas de leituras literárias.

Em uma escola que busca um ensino de qualidade, ter um acervo grande de livros é uma condição básica. O direito da criança à educação se relaciona com o direito à leitura e assim, escola e livro, se entrelaçam de diversas formas. Apesar de cada sala receber uma caixa de livros literários do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴ (PNAIC, 2012), que é um acordo entre governo federal, estados, municípios e instituições para garantir o direito à alfabetização plena a todos os estudantes até os oito anos, o grande acervo que fica dentro da biblioteca, com diferentes materiais de leitura e pesquisa não é utilizado.

Após o ingresso da pesquisadora no Mestrado Profissional em Educação e com a ampliação do repertório teórico e a aproximação entre a teoria e a prática em sala de aula, ela buscou apoio da direção da escola para poder suprir um pouco a falta da biblioteca e motivar outros professores a trabalharem com a literatura.

Assim, todas as salas de aula receberam uma estante para livros literários, de fácil acesso aos estudantes. Esse espaço destinado aos livros de literatura e empréstimo é muito importante para a formação do leitor literário. O acervo ali exposto precisa ser sempre renovado e, se houver combinados para momentos de leitura, silenciosa ou não, eles devem ser cumpridos. Isso ajudará o estudante a aumentar seu repertório e a perceber a leitura como um momento muito valioso para considerações acerca de sua própria vida e da sociedade ao redor.

⁴ Maiores informações em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>

FIGURA 2 - ESTANTE PARA LIVROS NA SALA DE AULA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Os livros dispostos na estante (FIGURA 2) são os enviados pelo PNAIC, caixa destinada ao 2º ano do ensino fundamental.

Diante das informações do campo de pesquisa e do tipo de abordagem utilizada, é necessário também definir de forma mais clara o grupo de participantes. A escolha de desenvolver a pesquisa em uma turma de 1º ano deveu-se à experiência da pesquisadora como regente e corregente em turmas de 1º ano desde 2015.

A pesquisa foi realizada com 26 estudantes do 1º ano do ensino fundamental I e com a professora regente da turma. Considerou-se Colomer (2007), ao afirmar que, quanto antes o processo de letramento literário iniciar, maiores serão as possibilidades de despertar o interesse pela leitura literária, “ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura.” (COLOMER, 2007, p. 143).

Como havia duas turmas de 1º ano no período da tarde, o critério de escolha da turma foi aquela que era oriunda da Educação Infantil (Pré) da própria instituição e, sendo assim, possivelmente trariam seus conhecimentos prévios em relação à literatura que foi trabalhada no ano anterior.

Assim, foram convidados a participarem desta experiência, os estudantes do 1º ano, do ano letivo de 2018, juntamente com sua professora regente que, desde o

início manifestou interesse e confiança no trabalho a ser desenvolvido. Crianças pequenas gostam muito de ouvir histórias e todos os participantes acolheram a pesquisa de forma positiva. Os responsáveis pelos estudantes e a professora regente receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICES 2 e 3, p. 175-176), que é uma autorização com informações relevantes à pesquisa, cujo objetivo foi esclarecer possíveis dúvidas sobre as aulas de Literatura, que seriam realizadas como forma de intervenção na turma. Este é um documento fundamental para assegurar o uso dos dados coletados durante a pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa científica é orientada por quatro princípios éticos: a) a proteção da identidade dos sujeitos, por isso o uso de letras iniciais, quando os participantes são citados no texto e a ocultação de suas faces nas fotos; b) o respeito que o pesquisador deve ter com os sujeitos; c) a clareza dos termos de consentimento para participação na pesquisa; d) a autenticidade na apresentação dos dados obtidos e escrita dos resultados. Assim sendo, é possível afirmar que a ética presente nas pesquisas científicas na área da educação, contribui com a qualidade dos dados obtidos e dos resultados a serem apresentados.

Três responsáveis por estudantes questionaram o horário das aulas de Literatura e trouxeram dúvidas sobre a proposta destes encontros, sendo um por e-mail e dois pessoalmente na unidade de ensino. Durante uma conversa foram repassados os detalhes da intervenção, elucidando os objetivos do estudo e após as informações todos aceitaram e autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa.

Os TCLEs foram assinados de forma voluntária e retornaram rapidamente para escola fixados na agenda, o que foi uma surpresa para a pesquisadora, já que a maioria dos responsáveis não costuma acompanhar a vida escolar dos estudantes. É preciso levar em consideração que muitos destes responsáveis já conheciam a pesquisadora, visto que ela leciona na escola em período integral e, possivelmente, ministrou aulas a irmãos, primos ou vizinhos dos participantes, isso facilitou a obtenção das assinaturas.

Do período de observação participante até o início das atividades práticas, cerca de seis estudantes foram transferidos e outros foram matriculados, sendo que, sempre que um estudante novo ingressava na turma, recebia de imediato as informações das aulas de Literatura e o TCLE. A pesquisa iniciou com 26 estudantes e terminou com 25.

A coleta de dados foi realizada em três momentos: na observação participante de aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora regente, para conhecer as suas práticas com a literatura; na realização de entrevistas com os estudantes e com a professora regente da turma antes e depois das aulas de Literatura e, por fim, a intervenção que foi registrada no diário de campo, por fotos e com gravação de áudios.

3.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o grupo de participantes definido, a pesquisadora passou a observar as aulas de Língua Portuguesa no dia 27/02/2018. Ao todo, foram necessárias 18 tardes para a realização desta etapa, até o dia 10/07/2018. Foi possível ver as reações dos estudantes em várias situações: quando questionados sobre algo, quando a professora regente trabalhava oralmente, com uso do livro didático ou literário, tentativas de escritas no caderno, entre outras.

As observações participantes constituem parte da interpretação da pesquisa, conforme afirma Vianna (2007, p. 12), “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência.” As situações mais significativas serão detalhadas a seguir.

A sala de aula tinha tamanho adequado e a professora regente costumava usar as carteiras enfileiradas, somente em um dia de observação participante as carteiras foram dispostas em círculo.

Algumas situações dificultaram o andamento das aulas, como o fato de a escola ter sido assaltada durante a fase de observação. Foram levadas todas as torneiras durante uma noite e, devido à proximidade da sala de aula da turma com o banheiro, a sala acabou alagando. Todos os tacos de madeira se soltaram do chão e o cheiro ficou muito ruim. Isso fez com que a turma tivesse que ficar por duas semanas em uma sala provisória, no outro bloco. Foi uma situação extremamente desagradável e a professora regente ficou muito incomodada e desmotivada para dar as aulas. Os materiais dos estudantes ficaram na sala que foi alagada, então era preciso interromper a aula várias vezes para buscar cadernos, tesouras, colas e livros, para

que os estudantes pudessem realizar as atividades propostas. Ao longo do ano, algumas lâmpadas foram trocadas e os tacos foram colados

Apesar das situações adversas, os estudantes participaram das aulas com entusiasmo. A professora regente demonstrava grande dedicação ao processo de alfabetização, era muito tranquila e atenciosa com todos e as aulas contavam com atividades diferenciadas, como dobradura, desenho, pintura e música.

A turma era composta por 26 estudantes, mas, em média, 22 estavam presentes. Durante as aulas observadas ocorreram diferentes tipos de atividades, desde trabalho com alfabeto, nome próprio, uso de livros didáticos, livro de literatura infantil, cantigas de rodas, bingo das letras, compreensão textual, escrita de palavras, reescrita, parlenda, leitura apontada, individual e coletiva. Todos os dias, no início da tarde, a professora regente fazia uma rotina: leitura do alfabeto, contagem do número de estudantes em sala, calendário (dia, mês e ano), agenda (nome completo e data) e, em alguns dias, escolhia um ajudante do dia.

Como o objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada é o trabalho com a literatura em sala de aula, serão detalhados somente os momentos em que foram observadas tais situações. A professora regente realizou a leitura de sete histórias no decorrer do período de observação participante, três delas com atividades de cunho alfabetizador após a leitura e as demais com interpretação oral. Em uma das tardes os estudantes contaram as histórias que tinham levado para casa.

Em outra situação, a professora regente distribuiu livros de literatura no final da aula para que os estudantes folheassem. É necessário lembrar que dentro de uma sala de aula, em todos os níveis, existem aqueles estudantes que irão resistir a leitura, o que significa dizer que em turmas de alfabetização há aqueles que passam as páginas sem nenhuma atenção aos detalhes, sem buscar uma interpretação, nem que seja a partir das ilustrações ou sem tentar realizar a leitura do texto. Por isso, ressalta-se a importância do acompanhamento da leitura dos estudantes pelo professor mediador no processo do letramento literário, para auxiliá-los nos momentos de dificuldade de interação com o texto, para encontrar detalhes nas ilustrações que façam a diferença no entendimento do contexto e no incentivo à leitura.

A primeira atividade com livro literário foi observada no dia 06/03/2018. A professora regente realizou com os estudantes as atividades de rotina que consistem em calendário e agenda e, logo em seguida, realizou a leitura em voz alta da história *O aniversário do Senhor Alfabeto*, de Amir Piedade. Ao terminar a leitura, fez

perguntas aos estudantes, cujas respostas já estavam explícitas no texto e partiu para atividades relacionadas às vogais, realizou a leitura coletiva e mostrou imagens de coisas, cujos nomes iniciavam por vogal. Durante várias semanas ocorreram atividades de cunho alfabetizador relacionadas ao livro citado.

Neste mesmo dia, no final da tarde, a professora regente contou a história *Godô dança*, de Carolina Vigna-Maru. Primeiramente ela leu o título e falou sobre a autora. No final da leitura fez uma breve conversa sobre a história e perguntou para a turma quem tinha cachorro como animal de estimação. Os estudantes estavam agitados no momento da contação desta história, pois já estava próximo do horário de ir embora. A professora regente precisou parar algumas vezes a leitura para chamar a atenção de um ou outro estudante.

Nesse momento de trabalho com a literatura, a professora poderia ter realizado questionamentos para instigar a curiosidade dos estudantes sobre os detalhes da história ouvida, buscando oferecer a eles um leque de possibilidades de conexões do texto com os leitores. Como a questão de Godô ser o apelido do personagem Godofredo e muitas crianças terem apelidos em casa, que são desconhecidos na escola. E ainda, o fato de Godô ser muito diferente dos outros cachorros, ele não gostava de fazer coisas comuns, como latir ou procurar coisas usando o olfato, ele gostava mesmo de dançar e o texto cita vários ritmos brasileiros animados. A professora poderia ter aproveitado para questionar o que eles gostavam de fazer que não era comum na idade deles, ou até mesmo explorar a questão dos ritmos, pois são contextos que trazem oportunidades para os leitores compartilharem ideias e fazerem descobertas sobre si e sobre os colegas.

No dia 03/04/2018, também próximo ao horário da saída, a professora regente realizou a leitura em voz alta de duas histórias seguidas, começando com *Pinóquio*. Falou o título, mostrou a capa e perguntou se alguém conhecia a história. Após a maioria responder que sim, realizou a leitura sem mostrar as imagens, parando em alguns momentos para chamar a atenção dos estudantes que estavam conversando. Ao final da história ela falou sobre os personagens e sobre a mentira, frisando que não é correto mentir e que, apesar do nariz não crescer de verdade, a consciência pesaria se eles mentissem. Alguns estudantes fizeram relatos de situações envolvendo mentiras.

A prática da leitura de textos literários deve satisfazer os estudantes. Quando esta é uma realidade que já está internalizada na turma, evitar textos ou falas com

lição de moral, preconceitos e o óbvio, torna-se fácil. De acordo com Colomer (2007), os professores da educação básica afirmam que ler livros com os estudantes ajuda na familiarização com a língua escrita, facilita a aprendizagem e promove a leitura autônoma, o problema é que os professores nem sempre entendem a relação da atividade de leitura com a possibilidade de programar uma rota crescente de aprendizagens, na qual a literatura pode auxiliar no desenvolvimento global dos estudantes.

A segunda história contada neste dia foi *Patinho feio*. Desta vez, a professora regente não falou sobre o autor, nem mostrou a capa do livro, só perguntou se os estudantes conheciam a história e a resposta da maioria foi afirmativa. Ela realizou a leitura em voz alta, também sem mostrar as imagens e parando para chamar atenção da turma, por conta de conversas paralelas. No final da história, fez uma fala sobre o bullying e sobre o respeito às diferenças. Alguns estudantes começaram a relatar situações, porém chamaram no microfone aqueles que usam o transporte escolar e, como vários estudantes utilizavam o ônibus, a turma acabou dispersando e não concluindo a conversa. Foi possível notar que, neste dia, houve falta de planejamento para a realização destas leituras. Duas histórias muito conhecidas, foram lidas no final da tarde, momento em que, naturalmente, os estudantes estão cansados e agitados. A discussão levantada, repleta de questões de cunho moral e a leitura inacabada, não contribuíram para o processo de formação de leitores literários.

Muitos profissionais do magistério ainda utilizam leituras e produções literárias apenas com caráter pedagógico, preocupados com a transmissão de normas e com a formação moral da criança:

[...] até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

No dia 10/04/2018, logo após as atividades de rotina, a professora regente leu em voz alta a história: *Que bicho será que fez o buraco?* de Angelo Machado. Mostrou a capa para os estudantes, questionou sobre qual seria o assunto da história e quais animais conseguiam identificar na capa do livro. Falou também sobre o autor e solicitou que todos prestassem atenção durante a leitura. Diferentemente das outras vezes, os estudantes permaneceram em silêncio e atentos.

A professora regente leu a história de maneira clara, com entonação, mudando a voz quando havia falas de animais. A cada página mostrava as ilustrações. Quando aparecia o barulho do animal cavando ela falava “Rap” e os estudantes repetiam. Quando havia momentos de questionamento sobre qual animal estaria fazendo o buraco, ela parava e fazia a pergunta para os estudantes, que falavam os nomes de vários animais e então ela continuava a leitura.

Os estudantes demonstraram gostar bastante da história e no final do livro os personagens cantavam uma quadrinha. A professora regente cantou uma vez e depois os estudantes também cantaram, bem animados: “Viva eu viva tu, viva a casa do tatu”.

A professora regente realizou uma conversa com os estudantes sobre os animais, perguntou se eles conheciam todos que estavam na história e questionou o porquê de os animais quererem descobrir quem estava fazendo o buraco. Foi uma conversa bem agradável com a participação ativa dos estudantes.

Após o recreio a professora relembrou a história, dando ênfase nos personagens: Pato, Galo, Tico-tico, Coelho e Tatu. Escreveu a palavra “PATO” no quadro e distribuiu o acervo de letras para que os estudantes montassem em suas mesas a palavra. E assim fez com as demais palavras, escrevia no quadro, os estudantes montavam a palavra e depois copiavam em uma folha entregue por ela. Pediu também que circulassem o nome do personagem que mais tinham gostado e desenhassem na folha. Para finalizar distribuiu massinha para que modelassem os personagens.

Neste dia foi possível notar um preparo da professora regente para a realização da leitura em voz alta. Apesar de as atividades penderem para alfabetização, quando ela leu, os estudantes prestaram atenção e participaram fazendo inferências e repetindo os barulhos dos animais.

No dia 08/05/2018, após o recreio, a professora regente mostrou para os estudantes o livro *O Saco*, de Ivan e Marcello. Ela escreveu o título no quadro e imediatamente os estudantes acharam que estava escrito “O sapo”. A professora regente então escreveu também a palavra sapo no quadro e explicou a diferença entre as duas palavras. Falou o nome do autor e iniciou a contação, todos demonstraram interesse, ela mudava o tom de voz conforme o personagem da história e perguntava para os estudantes o que achavam que estava dentro do saco. Os estudantes levantaram várias hipóteses durante a leitura, falando o nome de outros animais.

Acharam o final muito divertido, quando descobriram que era um sapo tirando uma soneca dentro do saco.

A professora regente iniciou, então, uma conversa com os estudantes, mostrando novamente as imagens e deixando que falassem sobre a história. Perguntou sobre todos os animais que faziam parte da história e a conversa foi bem produtiva. Foi distribuído um desenho estereotipado de um sapo para cada estudante colorir. Esse desenho padronizado e que não retrata a realidade, limita a criatividade e a imaginação dos estudantes, pois, em uma turma com 26 estudantes, a produção de desenhos deste animal poderia trazer à tona os sentimentos com relação a ele, como medo, nojo, simpatia, entre outros.

Depois que todos os estudantes terminaram a atividade, a professora regente entregou um saco de papel para que colocassem o sapo para tirar uma soneca. Enquanto isso, o livro passava para que todos os estudantes pudessem manuseá-lo.

Ao final da aula, cada estudante recebeu um acervo de letras para que montasse os nomes dos animais que apareciam na história: tamanduá, urso, jacaré, tucano, cobra, macaco, peru e sapo. Novamente, foi possível notar que a professora regente teve um cuidado para a escolha da obra e preparo para leitura em voz alta, porém as atividades após a leitura continuaram sendo direcionadas para alfabetização, deixando de lado algumas construções de sentidos possíveis para a ampliação do horizonte dos leitores. As obras literárias devem entrar no contexto escolar como arte e não sob o pretexto pedagógico, a professora regente poderia se colocar no papel de mediadora, conduzindo os estudantes a diferentes sensações e sentimentos que o texto literário podia promover.

Na semana seguinte (15/05/2018), a professora regente deu continuidade ao trabalho com a história: *O saco*. Contou novamente a história e entregou para os estudantes os saquinhos com o sapo dentro (feitos na aula passada). Ela fez uma explicação sobre o que era rima, deu vários exemplos e também pediu exemplos para os estudantes. Alguns se arriscaram a falar e um deles deu vários exemplos corretos, o que deixou a professora empolgada, que deu continuidade às atividades com rima no caderno.

Durante esta aula, a função estética e humanizadora da literatura foi deixada de lado e a obra literária tornou-se apenas um ponto de partida para uma sequência didática de cunho alfabetizador, em que trechos do livro e palavras soltas foram usadas para a realização de atividades.

Muitas vezes os professores alfabetizadores não percebem que a leitura literária por si só faz com que os estudantes entrem em contato com diferentes particularidades e conceitos da Língua Portuguesa, assim sendo, a literatura estimula a liberdade de expressão, acrescenta novas palavras ao vocabulário, deixa clara a importância da pontuação e da legibilidade para maior compreensão do leitor, além de aprimorar a argumentação e oralidade. Os conhecimentos adquiridos durante as leituras, com o passar do tempo, vão sendo inseridos nas produções orais e escritas dos estudantes de forma intuitiva, não há necessidade de usar a literatura como subterfúgio para atividades de funções metalinguísticas, pois a leitura já estará constantemente trabalhando a Língua Portuguesa.

Cosson (2016a, p.30) complementa:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

No dia 22/05/2018, após o recreio, a professora regente organizou as carteiras em círculo, solicitou silêncio para iniciar a fala sobre a história *Bililico*, de Eva Furnari. Falou o título, mostrou a capa e iniciou a leitura em voz alta. Os estudantes demonstraram gostar bastante da história e fizeram relação com suas próprias mães. A professora regente perguntou como a mãe, personagem do livro, cuidava do seu filho e eles imitaram o barulho do apito criado pela personagem. A professora regente perguntou quem gostaria de recontar a história para os colegas. Todos levantaram a mão e uma menina foi escolhida. A menina estava tímida e falava baixo, a professora ajudava quando necessário e os demais colegas também. Após a contação de histórias, os estudantes receberam uma folha de sulfite, na qual escreveram o nome da história. Receberam também massinha de modelar para confeccionar os dois personagens, a mãe e o filho.

A interpretação do texto ficou restrita às informações já explícitas no texto e as conexões do texto com os estudantes foram sucintas. Desta forma, os estudantes não conseguiram compreender que a leitura literária é um processo de comunicação, em que o leitor deve dialogar com a obra e analisar os pormenores não explícitos no texto. O prazer da leitura vem a partir da análise e reflexão sobre recursos literários em uso, como a linguagem, os recursos simbólicos, ilustração e intertextualidade.

Todas as salas de aula da escola têm uma estante para livros de literatura. Na sala do 1º ano, no início da observação participante, os livros que estavam dispostos na estante eram gibis e livros trazidos pelos próprios estudantes, muitos deles faltando páginas ou rabiscados. Depois de, aproximadamente, um mês de observação, a professora regente trocou os livros que ali estavam por livros de literatura do acervo enviado para a escola pelo PNAIC. A troca do acervo mostra que a professora regente percebeu a importância que as obras literárias têm para a ampliação do repertório de leituras da turma.

O professor mediador precisa buscar uma seleção de obras que promovam a socialização, o compartilhamento de inferências e a argumentação. As obras com qualidade de texto, projeto gráfico compatível, adequação temática, além de serem atrativas, respeitam o nível de leitura e maturidade dos estudantes.

Os estudantes, no início do ano letivo de 2018, não demonstraram muita familiaridade com a literatura e muitos ficavam dispersos durante a leitura de uma obra. Com o passar do tempo, passaram a se concentrar por mais tempo e fazer algumas inferências. A leitura era realizada pela professora regente em voz alta, com entonação e fluência, porém a forma com que ela conduzia o diálogo após a leitura, fazia com que as interpretações fossem superficiais, limitando-se ao detalhamento de informações já explicitadas no texto.

A pesquisadora não fez interferências nem influenciou no planejamento da professora regente e a observação participante confirmou a importância de uma intervenção com aulas de Literatura, que envolvessem a troca de inferências e sensações a partir da leitura de um texto literário, explorando diferentes competências dos leitores no início da escolarização.

A pesquisadora optou, também, por realizar entrevistas com os participantes antes da intervenção, para definir, de forma mais clara, o planejamento das aulas que envolveriam o letramento literário e perceber a reação dos estudantes em relação à literatura infantil, além de esclarecer algumas situações observadas, como o uso da literatura em sala com a finalidade de realizar atividades de alfabetização. Segundo André (2012, p. 28) “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar questões e esclarecer os problemas observados”.

A entrevista com a professora regente ocorreu no dia 06/09/2018, na sala dos professores da escola, com tom de conversa informal e sem contratempos. Não era o primeiro contato sobre as aulas que seriam dadas, porém era preciso um momento

sem a presença dos estudantes para que fossem definidos alguns detalhes da intervenção. A entrevista confirmou a informação de que a professora regente ainda não tinha lido para os estudantes as histórias que seriam trabalhadas na intervenção e confirmou algumas situações observadas em sala, como o fato de ela trabalhar com algumas obras literárias, buscando atividades de cunho alfabetizador.

A professora regente, formada em Pedagogia e com especialização em alfabetização e letramento, relatou durante a entrevista que teve bastante contato com a literatura quando era criança, frequentava a biblioteca da escola e tinha muitos gibis em casa. Porém, durante a graduação não teve nenhuma disciplina específica para o ensino da Literatura na escola, estudando apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e alguns teóricos, que já não recordava os nomes, que enfatizavam a importância da leitura literária para as crianças.

A professora regente leciona na Prefeitura de Curitiba há seis anos e informou que, durante todo esse tempo, nunca participou de uma formação continuada relacionada à literatura. Deixou claro que a falta de uma biblioteca na escola prejudica possíveis trabalhos que poderiam ser desenvolvidos.

Professora regente: Falta um pouco mais de incentivo e projetos de leitura no âmbito escolar. A nossa biblioteca está fechada há um bom tempo e isso contribui ainda mais para desvalorização da literatura na escola.

Em relação ao planejamento, a professora relatou que não faz um plano específico para literatura, mas que tenta contemplá-la sempre, dentro das atividades de rotina, ao final das aulas.

Professora regente: Algumas vezes não dá tempo para realizar a leitura, porque temos que dar conta de um “sistema” e prazos, assim deixamos sempre para depois.

A proposta inicial da professora regente era que os estudantes levassem livros uma vez por semana para casa, porém nem sempre isso acontecia. Ela explicou que, como critério de escolha dos livros literários que lê em sala, busca aqueles que tem personagens que possam interessar aos estudantes, como animais e família e evita textos longos, porque os estudantes dispersam com facilidade.

Ela também relatou que usou várias vezes livros de literatura como base para planejamentos que visavam a alfabetização, e em outras disciplinas também, para ensinar conteúdos de matemática, história ou geografia.

Nota-se como é real a falta de formação dos professores em relação ao ensino da literatura, seja na graduação ou em formações continuadas. Muitas vezes o professor gosta e pretende usar obras literárias em seu planejamento, porém não sabe como fazê-lo e não tem estímulo para tal.

No momento da entrevista a pesquisadora e a professora regente definiram que, às terças-feiras, nas duas primeiras aulas (das 13h às 14h50min), seria o momento da intervenção, das aulas de Literatura. Ficou também acordado que, se este tempo não fosse suficiente para concluir as atividades propostas no dia, a pesquisadora poderia se estender até o final da tarde, às 17 horas.

A pesquisadora apresentou à professora regente as etapas da intervenção e juntas estipularam as datas das aulas de Literatura (APÊNDICE 4, p. 178-190), sendo explicitada a possibilidade de mudanças e ajustes conforme o andamento das aulas ou de acordo com as necessidades da escola. Os horários das aulas e o planejamento da intervenção também passaram pela aprovação da equipe pedagógica da instituição.

A entrevista com os estudantes foi realizada em 11/09/2018 individualmente e, para isso, a pesquisadora organizou um espaço no pátio interno da escola. Realizou uma fala com a turma, explicando onde seria a entrevista e que cada vez que um estudante voltasse para a sala, outro deveria ir em seu lugar.

FIGURA 3 - ESPAÇO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A professora regente permaneceu na sala, ministrando suas aulas normalmente durante as entrevistas, que duraram cerca de cinco minutos com cada estudante. No dia da entrevista houve alguns contratemplos, havia reformas nos banheiros da escola e alguns estudantes de outras turmas se envolveram em um

conflito. O sistema de som da escola foi usado várias vezes e as entrevistas precisaram ser interrompidas nesses momentos, visto que o volume estava muito alto.

Para a entrevista, a pesquisadora construiu um roteiro de questões. Essa ferramenta foi escolhida devido à idade dos estudantes, que costumam não ser muito precisos em suas respostas e, em algumas situações, precisam ser estimulados para que relatem um fato. Se a pesquisadora usasse um questionário fechado, poderia não ter respostas fidedignas à realidade dos estudantes.

O roteiro iniciou com questões genéricas, para dar maior leveza e naturalidade à conversa. A entrevista revelou as obras literárias que esses estudantes já conheciam, como era a relação deles com a literatura na escola e em casa e os instigou a conhecer outras histórias. No roteiro havia as seguintes perguntas:

QUADRO 4 - PERGUNTAS SOBRE O PERFIL LITERÁRIO DA TURMA

1. Qual é a sua brincadeira preferida?
2. O que você mais gosta de fazer na escola?
3. Qual é a sua aula preferida? E por quê?
4. Você gosta de ouvir histórias na escola? Por quê?
5. Alguém costuma ler histórias para você na sua casa também? Quem?
6. Há livros na sua casa? Você lembra de algum título?
7. Qual é a sua história preferida? Por quê?
8. O que você sente quando ouve uma história?
9. Você gostaria de participar de aulas de Literatura?

FONTE: Perguntas elaboradas pela professora/pesquisadora (2018).

Os estudantes responderam de forma espontânea e, em alguns momentos, acabaram realizando digressões. A pesquisadora não desconsiderou estas informações, mas aproveitou para conhecer melhor o contexto que os estudantes estavam vivendo e demonstrou respeito e interesse por eles, porém buscou retomar as perguntas, para que, posteriormente, na análise dos dados, tivesse todas as informações necessárias.

Para que seja criado um ambiente de acolhimento por parte do entrevistador, ele precisa ser, sobretudo, uma pessoa que saiba ouvir. Ele precisa ouvir com atenção aquilo que está sendo dito, precisa ser paciente com as pausas, com explicações complexas, com a falta de precisão. (ANDRÉ, 2012, p. 62).

Os estudantes, de maneira geral, ficaram muito empolgados com o fato de serem entrevistados. Alguns responderam às perguntas com olhar de desconfiança, outros acharam graça. Quando chegavam ao lugar preparado para este momento (FIGURA 3, p. 46) observavam tudo ao redor e para que a situação fosse ainda mais

autêntica, todos os estudantes foram avisados sobre o uso do celular como gravador de voz. As entrevistas foram até às 16 horas e foi preciso retornar no dia 10/09/2018 para entrevistar os estudantes que tinham faltado.

A entrevista revelou o perfil da turma, mostrando o gosto por brincadeiras populares, sendo as mais citadas pega-pega, pular corda, jogar bola e esconde-esconde. Em relação ao que mais gostam de fazer na escola a resposta brincar foi a mais presente, seja brincar no recreio, com massinha, de futebol ou na areia. Um número significativo respondeu gostar de fazer lição ou estudar e houve aqueles que relataram gostar muito de desenhar.

A turma demonstrou ter um grande vínculo com a professora regente, uma vez que muitos dos estudantes relataram que gostavam das aulas dela, que eram divertidas e as lições eram legais.

Ao serem questionados se gostavam de ouvir histórias, todos responderam afirmativamente, sendo a professora de arte citada com muito entusiasmo, por contar boas histórias, fazer teatro de sombras e dar tinta para pintarem. Dois títulos trabalhados por ela foram lembrados: *A casa sonolenta*, de Audrey Wood e *Quando nasce um monstro*, de Sean Taylor.

Quando questionados sobre as histórias que conheciam, muitos estudantes relataram clássicos como: *Os Três Porquinhos*, *Bela Adormecida*, *Branca de Neve*, *Peter Pan*, *Patinho Feio* e, principalmente, *Chapeuzinho Vermelho*. Um estudante, disse que quem contou essa última história foi a professora regente, com o livro “laranja”. Como a pesquisadora observou várias aulas, lembrou do fato que o livro didático de Língua Portuguesa tinha a capa laranja e, por isso, os estudantes lembravam tanto da *Chapeuzinho* e do *Lobo*, uma vez que, em uma unidade do livro, trabalhada poucos dias antes da entrevista, havia a história da *Chapeuzinho Vermelho* e uma interpretação textual, seguida de atividades de alfabetização.

Os clássicos podem muitas vezes ser citados sem que, ao menos, os estudantes tenham ouvido a história completa, uma vez que há várias versões e adaptações, e aparecem na mídia com frequência, seja em desenhos animados, filmes, propagandas de roupas ou brinquedos. Dessa forma, pode ser que alguns estudantes não conheçam o enredo na íntegra, mas certamente sabem identificar os personagens.

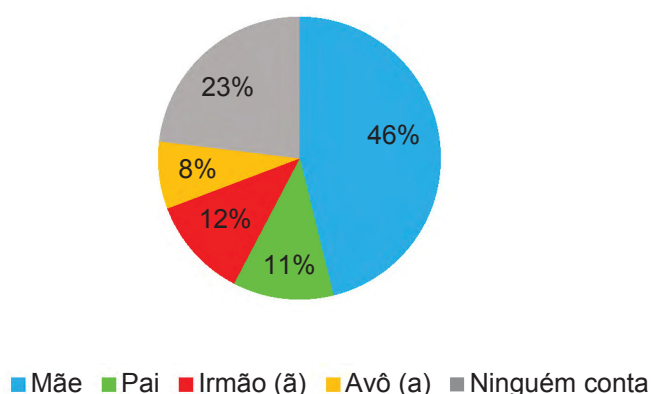
Mais de 50% dos estudantes relataram não ter obras literárias em suas casas. Aqueles que disseram ter livros disponíveis para leitura no ambiente familiar

lembraram de títulos como: *Barbie*, *Homem Aranha*, *Princesa Helena*, *Minnie*, *Mickey*, *Tinker Bell* e de alguns clássicos como: *Chapeuzinho Vermelho*, *Três Porquinhos* e *Branca de Neve*. É possível apurar que a maioria dos livros citados são adaptações de desenhos infantis que não trazem um enredo desafiador, que estimule a formação de leitores literários críticos.

A situação dos estudantes que não têm em suas casas obras literárias para desfrutarem de momentos de leitura com a família é relatada também por Mata (2008, p. 146, tradução nossa), que constata uma responsabilidade ainda maior do professor no processo de formação de leitores literários. “A maioria das crianças que frequentam as salas de aula não teve e nunca terá uma chance de viver em suas casas uma abordagem animadora para leitura, então eles devem descobrir isso na escola”.

No Gráfico 1, sobre a leitura literária no ambiente familiar, a figura materna se destaca como contadora de histórias, porém 23% dos estudantes relataram que ninguém nunca contou histórias para eles em casa, o que revela uma falta de compreensão por conta da família sobre a importância da literatura para o desenvolvimento integral dos estudantes e também uma ausência de costume em relação a leitura literária.

GRÁFICO 1 - LEITURA LITERÁRIA EM CASA
Alguém costuma ler histórias para você na sua casa?



FONTE: Gráfico elaborado com base em respostas espontâneas (2018).

No Gráfico 2 foram indicadas as diferentes sensações dos estudantes ao ouvirem uma história, uma quantidade significativa disse que se sentia feliz (54%) e 11% relatou que se sentia vivendo a história, como se fizessem parte dela. Isso mostra o quanto os estudantes gostam de ouvir histórias e se atraem por elas.

GRÁFICO 2 - SENTIMENTOS DESPERTADOS AO OUVIR UMA HISTÓRIA

Como você se sente quando ouve uma história?



FONTE: Gráfico elaborado com base em respostas espontâneas (2018).

Ao analisar as respostas dadas na entrevista é possível atestar o desejo dos estudantes por conhecerem outras histórias literárias, revelando um repertório mínimo sobre a literatura infantil. Eles demonstraram gostar de histórias de animais, monstros, princesas e outros. A professora regente manifestou entusiasmo para trabalhar com a leitura literária, no entanto, notou-se a sua preocupação em conciliar este trabalho com as atividades de alfabetização na rotina da sala.

Para descrever o processo de formação do leitor literário no início da escolarização, considerando-o um objeto de estudo complexo, que exigiu um olhar atento às reações, expressões e falas dos estudantes, foram necessárias diversas técnicas de coleta de dados, tais como: diário de campo, entrevistas, fotografias, gravações de áudio, vídeo e análise das suas produções (realizada após a intervenção).

Por ser um processo contínuo, a abordagem qualitativa permitiu descrever as situações e os posicionamentos dos estudantes diante das leituras das obras literárias. Com uma investigação flexível, em que foi possível um contato prolongado com os participantes, a pesquisadora elaborou um planejamento aberto, que foi alterado algumas vezes para que as aulas de Literatura estivessem de acordo com as particularidades do grupo pesquisado, em conformidade com a metodologia de

pesquisa de tipo etnográfico que, para André (2012, p. 41), “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

A mediação do professor para formação de leitores críticos e ativos é primordial. Um ambiente acolhedor, que permita o compartilhamento de ideias e gere reflexões sobre determinados assuntos pode formar uma comunidade de leitores, capazes de argumentar e produzir significados, mesmo que estejam no início da escolarização. Enfim, o trabalho de campo realizado e os dados coletados, até o momento da intervenção, permitiram que a pesquisadora refletisse sobre o papel da escola na formação de leitores literários, ampliando a perspectiva para as aulas de Literatura.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR

Este capítulo é destinado a apresentar a importância da leitura literária no ambiente escolar, sendo ela uma prática social e um meio para a humanização dos estudantes, com as contribuições de Candido (1995), Cosson (2016a), Chambers (2007a, 2008), entre outros. O texto a seguir traz o embasamento teórico do processo do letramento literário, que visa a formação de leitores críticos e ativos com o apoio de um professor mediador. As práticas que vão fortalecer a leitura literária no ambiente escolar são aquelas que propiciam a reflexão e a construção de diferentes sentidos para as obras lidas, buscando a formação de uma comunidade de leitores.

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, não apenas por ser fundamental à sua formação intelectual, mas também por permitir sua inserção no meio social. Para um exercício pleno de cidadania é necessário ler e atribuir sentido àquilo que está escrito diante dos olhos. Somente a partir de uma atribuição de sentidos ao texto, de uma compreensão plena da leitura é que o indivíduo pode contestar e posicionar-se na sociedade. Neste sentido, Mendonça (2012, p. 13) afirma que a escola precisa preparar os estudantes “tanto para o conhecimento do código linguístico quanto para formação de um repertório que lhe permita articular conhecimentos de mundo e de língua”.

Concerne à escola, então, não somente a aprendizagem de habilidades básicas de leitura e escrita, mas conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente destes elementos na sociedade, portanto não basta identificar e ler palavras, é preciso fazê-las terem sentido, compreender, interpretar, relacionar com o contexto e refletir sobre o texto lido.

O trabalho com a leitura e escrita, seja literária ou não, precisa oportunizar o prazer e a liberdade de interpretação dos estudantes, para que não haja impasses e frustrações, pois, como afirma Antunes (2003, p. 20):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

A leitura literária, por proporcionar a reflexão, pode libertar preconceitos, desenvolver a humanização nos estudantes e despertar neles um posicionamento mais autônomo.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Humanizar, segundo o dicionário Michaelis (2019), significa: Tornar(-se) humano; Tornar(-se) benevolente; Tornar(-se) mais sociável; civilizar(-se), socializar(-se). Isto é, significa refletir acerca do mundo em que se está inserido e sua relação com a transformação desse mundo. Estender esta reflexão para dentro da escola é apresentar uma possibilidade de construir caminhos para humanização das relações sociais e das aprendizagens.

Os leitores, por meio do contato com a literatura, podem se tornar mais humanos, porque viver em um campo simbólico ajuda na resolução de conflitos internos e problemas encontrados no decorrer da vida. Nesse sentido, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.” (CÂNDIDO, 1995, p. 235).

A sociedade precisa e sempre precisou de histórias, do fantástico que os livros trazem à memória.

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. (CANDIDO, 1972, p. 80)

Candido (1995) defende o direito do contato com a literatura a todos:

Chamarei de literatura, [...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...] A literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1995, p. 174).

A leitura literária vista como um ato social e cultural é uma forma de expressão da liberdade, seja ela de interpretação ou envolvimento emocional, que oferece aos leitores uma visão mais ampla da sociedade. Dessa forma, precisa ser reconhecida por todos como fomentadora de indivíduos diferenciados, que não se satisfazem com o senso comum e que são capazes de sair de suas zonas de conforto para lutarem por autonomia e justiça, o que é indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana.

Segundo Fernandes (2007, p. 24), “a UNESCO declara que o livro é um instrumento fundamental para aperfeiçoamento humano, concebendo a leitura como um direito do homem a ser garantido pelo Estado.” Isto é, a leitura já foi reconhecida como algo essencial para o desenvolvimento da sociedade, porém, o que falta em muitas situações é proporcionar este direito a todos, buscando minimizar a desigualdade social.

A literatura tem relevante função educacional à medida que humaniza. Candido (1997, p. 37) afirma que:

Para nós, professores, a Literatura é algo que não pode ser apenas fruído, a Literatura é um instrumento de educação e cultura, usamos a literatura para formar os nossos estudantes, ela é um extraordinário fator de humanização. [...] é preciso não esquecer que a grande função social da Literatura é o grande efeito humanizador que ela exerce, tanto pela forma quanto pela mensagem.

A leitura literária na escola costuma ser realizada com diferentes finalidades: acalmar, preencher o tempo, ensinar um conteúdo específico ou distrair, porém, a proposta do letramento literário traz outros objetivos, como a formação humana, a ampliação do vocabulário, a capacidade de argumentar com recursos sólidos, estimulando a imaginação e desenvolvendo o senso crítico.

Os autores Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. É um processo contínuo que se reconfigura e se transforma a cada nova obra lida.

[...] considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

A leitura literária exige uma construção de sentidos e, quanto maior for a interação entre leitor e texto e com outros leitores, maior será a experiência estética. Portanto, o letramento literário não está limitado à leitura pelo gosto ou pelo desejo de buscar novos conhecimentos sobre um determinado assunto, refere-se a uma leitura com reflexão e busca pelo caráter estético do texto. A leitura literária funciona como uma prática cultural em que o estudante pode manifestar suas inquietudes de maneira perspicaz, questionando de maneira saudável sua própria vida. A linguagem conotativa, muito usada nestes textos, torna-se uma alavanca para um discurso mais íntegro e pessoal.

A prática da leitura literária está ligada diretamente ao papel social do indivíduo, gerando valores e despertando uma percepção diferenciada do mundo em que o leitor está inserido, por esse motivo deve ser valorizada e ganhar mais espaço nas escolas. Para isso, é preciso que os professores levem em consideração as particularidades, competências, complexidades e carências de seus estudantes antes de escolherem as obras literárias que serão lidas e exploradas em sala.

Segundo Cosson e Souza (2011), o principal objetivo do letramento literário é a formação dos indivíduos como leitores, com capacidade de se inserir em uma comunidade e construir sentidos para si e para o ambiente, por meio de instrumentos culturais. Vale lembrar que o letramento literário responde também pelos conhecimentos vinculados à escrita, pois “é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem” (COSSON, 2016a, p. 16). É o empoderamento dos indivíduos por meio da literatura, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de expressar emoções e conhecimentos de maneira clara e eficaz.

Para Chambers (2017a), a conversa sobre um livro no ambiente escolar leva a uma riqueza de sentidos. A leitura mediada e compartilhada transcende a leitura por passatempo, ela oferece imagens e situações que auxiliam na criação e recriação da essência humana. Em um outro momento este mesmo autor complementa: “Finalmente, argumento que na literatura encontramos a melhor expressão da imaginação humana e a ferramenta mais útil para abordar nossas ideias sobre nós mesmos e sobre o que somos.” (CHAMBERS, 2008, p. 37, tradução nossa).

Desse modo, o letramento literário vai além de saber ler e escrever textos literários, ele engloba habilidades de interação, sensibilização, compreensão e

práticas discursivas com contextos e objetivos preestabelecidos. É preciso renovar constantemente o repertório dos leitores para que a experiência estética aconteça de modo a ultrapassar os limites do tempo e do espaço.

Silva e Silveira (2013, p. 96) acrescentam que:

O letramento literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96).

Dessa forma, o leitor pode viver intensamente a vida de outras pessoas, por meio da identificação com os personagens descritos nas obras, sem deixar sua própria identidade de lado, ainda pode participar das aventuras e experimentar diferentes emoções que, muitas vezes, não seriam possíveis na vida real.

Cosson (2016a), além de discorrer sobre o processo do letramento literário, apresenta também estratégias metodológicas que desenvolveu a partir de suas pesquisas e observações. Para ele, os textos literários permitem três tipos de aprendizagem: aprendizagem da literatura – que precisa ser sistematizada nas escolas e parte do princípio básico de envolver a experiência estética, sentimentos e relação entre o leitor e o texto; aprendizagem sobre a literatura – conhecimentos históricos que dão contexto a obra lida; aprendizagem por meio da literatura – ampliação da visão de mundo e diferentes temas que são trabalhados nos textos.

Este mesmo autor (2016a, p. 23), defende que a literatura precisa ser ensinada na escola, “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. O que ele destaca é a forma de fazer essa escolarização sem descaracterizá-la.

Soares (2003), também relata sobre a questão da escolarização da literatura:

[...] a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2003, p. 24-25).

A adequada escolarização da literatura não trará apenas conhecimentos específicos sobre como ler ou produzir um texto literário, sem valorizar as diferentes sensações que a leitura literária pode causar. Ao contrário, se as aulas de Literatura

forem planejadas de maneira apropriada, a experiência estética, a humanização e a reflexão a partir da leitura estarão sempre contempladas nos objetivos propostos.

Chambers (2007a) relata que, atualmente, diferentes maneiras de se expressar estão sendo constantemente estimuladas. A tecnologia trouxe isso para a sociedade, com o telefone, mensagens de áudio, vídeos, computadores, aplicativos, enfim, são muitas oportunidades para conversar, porém poucos momentos de ouvir e refletir estão sendo valorizados. O letramento literário, além de estimular o compartilhamento das ideias e a construção de uma comunidade de leitores a partir de conversas após a leitura, faz com que os estudantes também aprendam a ouvir, ouvir com atenção e se expressar a partir de uma reflexão feita. Este momento para ouvir está presente tanto se a leitura for realizada em voz alta pela professora mediadora, ou no momento de organizar os argumentos para defesa do ponto de vista.

Dessa forma, as práticas que contemplam a leitura literária, com um diálogo e reflexão podem ampliar a compreensão leitora e a visão de mundo dos estudantes, tornando-os mais críticos e reflexivos diante dos acontecimentos. O protagonismo do estudante para as inferências e interpretações conduz à autonomia para escolhas de novos títulos e defesa de seus próprios argumentos, bem como a percepção das diferenças, mantendo o respeito pelo outro. Pois, segundo o autor supracitado (2007a), durante a leitura de um texto ou troca de ideias e sensações após a leitura, mesmo que involuntariamente, o leitor busca um sentido para suas próprias frustrações, problemas da vida pessoal ou em sociedade. Faz parte do ser humano buscar um sentido para as coisas que acontecem na vida e a leitura proporciona esse momento de reflexão.

O papel do professor mediador nesse processo do letramento literário é essencial, segundo Mendonça (2012), para que o professor seja, de fato, um mediador é necessário que ele veja a leitura como um conteúdo em si, com aulas destinadas especificadamente à leitura literária, assim o leitor poderá desenvolver a capacidade de criar vínculo com o texto e perceber as informações implícitas.

Chambers (2008) destaca ainda que o professor deve dar as ferramentas aos estudantes leitores, proporcionar leituras de bons livros, conduzir a conversa e saber escolher os questionamentos a serem feitos para gerar uma reflexão no grupo. Também discorre sobre o lugar do professor enquanto mediador de leituras literária:

Ele deve permanecer como líder, no geral alguém com uma experiência muito mais ampla na literatura do que os outros no grupo; mas também deve se comportar como mais um leitor dentre os outros, que tem interpretações legítimas e valiosas para oferecer de qualquer livro. Como líder, o professor deve ajudar cada pessoa a descobrir honestamente o livro que leu; em seguida, levar a descoberta do livro que o autor, a julgar pela retórica narrativa, pode estar de acordo em ter escrito. E finalmente, como resultado de sua experiência compartilhada e cooperativa, o grupo reconstrói o livro que todos leram. (CHAMBERS, 2008, p. 177, tradução nossa).

Com base no pressuposto de que o ensino da leitura e da escrita literária deve ser conduzido a partir de estratégias e orientações feitas pelo professor mediador, é preciso destacar a necessidade de ele estar inteirado com as leituras de seus estudantes e que participe do compartilhamento de inferências, mediando a situação e instigando o desejo de explorar cada vez mais as obras. Assim, com o tempo, os leitores desenvolvem a capacidade de identificar as sutilezas, a essência, a magnitude e a profundidade de cada texto lido.

Cosson (2016a) afirma que na escola, a mediação do professor é essencial para a construção de uma comunidade de leitores, porque, fora da escola é comum que o leitor divida com outras pessoas o seu envolvimento com a leitura recém-feita, mas no ambiente escolar esse compartilhamento é essencial para a ampliação de sentidos construídos.

Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições [...] Só assim teremos de fato uma comunidade, e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos. (COSSON, 2016a, p. 66).

O letramento literário prioriza as diferentes experiências através da literatura, sendo possível desenvolver a competência leitora dos estudantes evidenciando várias possibilidades de atribuição de sentidos. A oralidade e a imaginação, que fazem parte dos momentos de leitura, precisam ser valorizadas, pois são circunstâncias que incentivam os estudantes a participarem com entusiasmo das aulas de Literatura, argumentando, produzindo oralmente, se expressando e recontando histórias.

Cademartori (2009, p. 65) ressalta a importância do trabalho com a leitura literária para a formação integral dos estudantes:

Trata-se, sim, de introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação.

Os estudantes trazem para o ambiente escolar uma bagagem de conhecimentos prévios, sejam eles cantigas, lendas, adivinhas, parlendas ou brincadeiras e tudo isso pode ser o estopim para o início do trabalho com a literatura infantil em sala. O professor, enquanto mediador, deve planejar momentos em que os estudantes tenham a oportunidade de revelar sua bagagem cultural e trocar essas informações com seus colegas de sala, que podem se tornar a motivação para inserir novas histórias para o grupo. E, assim, ao perceberem que sua cultura está sendo valorizada na escola, a construção de novos saberes se dará de forma significativa.

O professor dos anos iniciais, além de mediar as inferências após as leituras, em muitos momentos precisa fazer o papel de contador de histórias ou realizar a leitura em voz alta, uma vez que a maioria dos estudantes no início da educação básica ainda não está alfabetizada ou não têm uma leitura fluente. Para que a leitura em voz alta ocorra de forma satisfatória, é necessário que o professor leia o texto com antecedência e se prepare para a aula de Literatura.

Um outro aspecto relevante na formação dos leitores é o convívio com um professor/leitor. A partir do momento em que os professores reconhecem o valor efetivo da leitura para os sujeitos, o investimento na qualidade da formação de bons leitores se torna uma consequência.

Para uma maior compressão da vasta possibilidade de trabalhar a literatura no ambiente escolar, muitos professores buscam uma definição exata daquilo que é considerado uma obra literária, possivelmente para que se sintam mais seguros ao estudar, ler ou buscar sentido nas palavras. A literatura é um conceito aberto e afirmar que um texto é ou não literário dependerá de vários fatores que não estão presentes somente no próprio texto ou em sua temática. Entre os fatores que devem ser levados em conta estão a intenção do autor, a sensação vivenciada pelo indivíduo no momento da leitura e a legitimação por parte da crítica, que pode variar de acordo com o contexto cultural do momento.

A literatura infantil não deve ser entendida como um conjunto de histórias simples. “A literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular”. (HUNT, 2010, p. 37).

É importante lembrar que, experiência estética por meio das palavras, sejam elas lidas ou ouvidas, deve estar presente no momento da leitura literária e, devido à vasta imaginação, criatividade e espontaneidade das crianças, isso acontece de maneira ainda mais intensa e inusitada.

Nesse sentido, Andrade e Corsino (2007, p. 88) afirmam:

Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente.

O letramento literário pode proporcionar aos estudantes diferentes experiências de leituras, reflexões, produções orais, escritas e a socialização. Ele pode ser compreendido, segundo Silva e Silveira (2013, p. 94), como:

[...] uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura.

Os momentos de leitura de obras literárias em voz alta ou contações de histórias antes de dormir servem como entretenimento e, ao mesmo tempo, constroem uma comunidade de leitores que utilizam a literatura como um ato social e trabalham com a humanização inconscientemente. “Talvez a força maior da leitura em voz alta como forma de sociabilidade venha da prática de leitura para as crianças antes de dormir.” (COSSON, 2014, p. 104).

A arte da contação de histórias é uma troca de experiências do coletivo, uma transmissão de experiências. Para Eagleton (1986), o texto literário pode humanizar, pois trabalha com aparentes evasões, ambiguidades, palavras que não são ditas, duplicações de sentidos e tudo isso revela algo no subtexto, como um desejo inconsciente, uma influência tranquilizadora que pode combater o caos, celebrar à vida ou o amor.

A leitura nos faz conhecer e entender, sonhar e imaginar por meio do prazer e da curiosidade. O letramento literário no ensino fundamental revela a construção do exercício da cidadania, o que é fundamental para o desenvolvimento humano. Sendo assim, conforme assevera Silva (2003), o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode conhecer e refletir sobre quais são as suas obrigações e saber defender os seus direitos, além de compreender a possibilidade de conquistar outros direitos necessários para uma sociedade justa e democrática.

A especificidade da linguagem literária movimenta a imaginação do leitor e estimula sua humanização:

A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais “perceptíveis”. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa. [...] O discurso literário torna estranho, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de forma mais íntima e intensa. (EAGLETON, 1986, p. 5).

O trabalho com a leitura literária na escola é um condutor para reflexões e mudanças de hábitos. As diferentes situações presentes no texto provocam o leitor a perceber questões que passam despercebidas no seu dia-a-dia, incluindo nesse contexto situações relacionadas à própria vida. Freire (2011) enxerga a leitura de um texto como um transporte para a libertação, que não deve ser visto como verdade absoluta. A partir do texto, o leitor pode tomar consciência do mundo em que vive, entendendo o ato de ler como uma ferramenta para mudanças sociais.

É notável o uso de textos literários como pretexto para análises linguísticas e atividades de cunho alfabetizador. Contudo, se trabalhada de maneira eficaz, a literatura é uma experiência que pode levar à superação de intolerâncias e prejulgamentos, fazendo com que a estética das palavras seja uma forma de libertação e estímulo para sobrevivência na sociedade atual. Cademartori (2006, p. 52) destaca que a literatura “estimula a formação da consciência crítica que, dificilmente, o leitor pode atingir, se não conviver com pontos de vista distintos daqueles que são próprios à sua condição social”.

As aulas de Literatura propiciam momentos de interação com os textos literários e com os colegas, levando os estudantes à identificação de seu mundo com o mundo da literatura. As conexões e inferências construídas em uma comunidade de leitores, fazem da literatura um suporte para que os leitores possam viver situações singulares, tornando-as, possivelmente, referências para sua vida pessoal.

Nessa perspectiva, Silva e Silveira (2013), declaram que a leitura literária é um processo de comunicação entre o texto, leitor e autor. Este diálogo, que abrange aspectos cognitivos, afetivos, estéticos e sociais, torna-se uma busca por um sentido pleno não só para o texto, mas para o contexto em que o leitor está inserido.

Para Candido (2000, p. 68), “a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. As obras literárias não são produtos fixos, elas passam por um processo de circulação para atuar no tempo. É como um

sistema literário, constituído não apenas de autores e obras, mas também de leitores, todos em um processo de comunicação contínuo.

O ato de ler estabelece então uma interlocução significativa, não apenas de decodificação de letras e palavras, mas de busca por uma postura crítica do estudante/leitor diante da obra. Souza (2004) relata que é necessária uma comunhão entre o leitor e o texto, delineando a relação entre eles baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. Ler e escrever de forma lúdica e espontânea, proporciona ao estudante o exercício da autoria e da cidadania.

Sobre a formação de leitores literários, Paulino (2004, p. 56) acrescenta que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Para formar sujeitos leitores é preciso dar oportunidade e tempo para um bom convívio do estudante com a literatura e neste convívio muitos fatores devem ser considerados. É preciso ter em vista que as obras literárias, textos em poesia ou prosa que trazem a função estética com uma linguagem peculiar, devem ser analisadas e adequadas ao nível de conhecimento e domínio de leitura dos estudantes.

Chambers (2007), ressalta que uma seleção de livros literários de qualidade é crucial na formação dos leitores e deve ser feita pelo professor/mediador com um fundamento e não de forma aleatória. É necessário uma revisão e constante atualização do acervo, contemplando desde clássicos da literatura até as publicações atuais. Dessa forma, o professor/mediador poderá ser um disseminador de leituras ao mesmo tempo em que vai fazendo um trabalho de formação para que estes leitores se tornem autônomos, com discernimento e capacidade de fazerem suas próprias escolhas. Dessa forma, é possível assimilar a importância da literatura no desenvolvimento pessoal e integral dos educandos.

Os livros ilustrados precisam estar presentes nessa seleção de livros, pois quando palavras e imagens se interligam, elas ampliam a capacidade do olhar crítico dos leitores em relação a leitura, em um diálogo entre as linguagens verbal e não verbal. Hunt (2010), destaca que as crianças possuem uma capacidade de

imaginação bastante literal, aceitando com mais flexibilidade as criações literárias, percebendo tudo sem distinção, ao passo que os adultos veem somente o que lhes interessa.

O texto e as ilustrações dos livros literários destinados ao público infantil se complementam, de modo que cada elemento traz detalhes e especificidades que não se tornam repetitivos, se contar com um projeto gráfico de qualidade. Nikolaveja e Scott (2011), afirmam que tanto as palavras como as imagens propiciam um espaço para que os leitores construam a narrativa a partir de seu conhecimento, experiência e conhecimentos prévios. Os leitores são, de certa forma, obrigados a chegar a suas próprias propostas, resoluções de conflitos, na criação da ambientação da história e da interpretação, pois a ilustração é capaz de transmitir a narrativa de uma forma global, enquanto o texto é bem mais restrito.

O trabalho com o letramento literário na escola, além de proporcionar o aprimoramento de diversos conhecimentos, pode desenvolver a humanização de cada indivíduo, sendo a leitura um ato social, cultural e político. Porém, para que a humanização ocorra, o professor mediador precisa estimular permanentemente seus estudantes a realizarem as leituras, buscando a reflexão e a construção de argumentos coerentes para defenderem suas opiniões.

A literatura é considerada uma das mais prestigiadas formas de expressão humana, que permite experimentar, ficcionalmente, diferentes realidades, ampliando nossa própria forma de compreender o mundo, pois, mediante o trabalho com a linguagem, instiga-nos à reflexão, contribuindo para nossa própria formação humana. (SILVA; SOUZA, 2012, p. 36).

Os docentes, na busca por uma sociedade mais justa e, principalmente, transformadora, são capazes, por meio de suas práticas, de tornarem a escola um ambiente humanizado e humanizador. No caminho metodológico, o desejo e a intencionalidade assentam-se na busca por um processo pedagógico que proporcione um olhar para o mundo de uma forma mais crítica, que leve à ação diante das situações de injustiça.

Freire (1996, p. 33), ao discorrer sobre a essência do professor e a humanização no âmbito escolar, evidencia que ser professor é ter uma ação humana, de uma pessoa que vive em um contexto, em uma sociedade. “Educar é substantivamente formar.” Para isso, o discurso e a ação devem ser indissociáveis. Dessa forma, usar a leitura como ferramenta para construção de argumentos sólidos

e conhecimento de mundo é motivar os estudantes a terem atitudes de um cidadão consciente.

O professor, no exercício da cidadania, deve se preocupar com a formação integral de seus estudantes. A ele cabe o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal e social de cada um, ampliando suas potencialidades comunicativas por meio da leitura literária, das produções textuais e dos debates no ambiente escolar.

Assim sendo, é possível afirmar que tratar da leitura literária como prática social equivale a falar sobre o processo do letramento literário, pois ambos visam a formação de leitores literários que buscam a reflexão e a construção de sentidos dentro de uma comunidade de leitores. Dessa forma, no próximo capítulo será apresentada, como uma maneira de efetivar o letramento literário e de criar uma comunidade de leitores em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, a metodologia utilizada e o planejamento das aulas de Literatura desenvolvidas nesta pesquisa.

5 PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LITERATURA

Neste capítulo, inicialmente, serão descritas as etapas da sequência básica de leituras proposta por Cosson (2016a) e as estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), que foram adaptadas para serem usadas como alicerce para o momento de intervenção. Com base nestes pressupostos teóricos, serão relatados os critérios para escolha das obras usadas durante a intervenção e o planejamento das aulas de Literatura.

5.1 ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS

Cosson (2016a) apresenta algumas estratégias metodológicas aos professores que desejam promover o letramento literário em sala de aula, uma delas é a sequência básica de leituras, que visa a formação de uma comunidade de leitores a partir de atividades coordenadas, de ensino e aprendizagem. Esta sequência é definida em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor, esta sequência tem perspectivas que podem contribuir substancialmente para que o estudante, a partir da prática, construa seu conhecimento de forma individual e coletiva.

A primeira etapa da sequência básica é a motivação, que consiste em preparar o leitor para o texto. De acordo com Cosson (2016a), o sucesso do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação, que é a construção de uma situação em que ele deseje saber mais sobre determinado assunto, isso pode acontecer por meio de uma brincadeira, música, uma leitura mais simples ou uma atividade diferenciada que ajude a ler com maior entusiasmo e a aprofundar a leitura da obra literária.

A motivação não insere totalmente o leitor na leitura da obra, pois seu objetivo é despertar o interesse pela próxima leitura, deixando lugar para a ampliação dos sentidos do texto. Como se trata de uma estratégia para situações de leitura no ambiente escolar, o autor (2016a) entende ser indispensável que o professor planeje a etapa da motivação com intuito de estabelecer um contato entre os estudantes e o tema da leitura principal.

A segunda etapa da sequência básica é a introdução, que consiste na apresentação dos elementos paratextuais da obra literária: título, ilustração, capa, contracapa e assim por diante. A leitura desses elementos se torna um guia sobre o

texto, sendo assim, todos os detalhes que podem auxiliar na contextualização da história precisam ser descritos, como o ano de publicação, o nome do autor, do ilustrador, a cidade em que foi impressa a obra, se é traduzida, entre outras.

Independentemente da forma que o professor escolher para introduzir a obra, ele não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos estudantes. “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção para a leitura da capa, da orelha e outros elementos paratextuais que introduzem uma obra.” (COSSON, 2016, p. 60). Cabe ao professor, também, falar sobre a relevância da obra naquele momento e justificar sua escolha. Essa etapa deve ser sucinta e sua função é permitir que o leitor receba a obra de maneira positiva e realize hipóteses interpretativas sobre ela a partir dos elementos paratextuais.

A terceira etapa é a leitura do texto em si, que precisa ser acompanhada pelo professor ou deve ser realizada por ele. Esse acompanhamento não deve soar como uma fiscalização, mas como um auxílio para possíveis dificuldades que possam surgir, tais como vocabulário, ritmo de leitura, a interação com o texto, entre outras.

Quando o texto é extenso e os estudantes já estão alfabetizados, o ideal é que a leitura seja feita fora de sala e que os resultados sejam apresentados em “intervalos”, assim o professor tem a possibilidade de verificar o andamento da leitura. Esse momento de compartilhamento é fundamental para que o leitor não perca o interesse ao longo da leitura.

A última etapa da sequência básica é a interpretação, quando ocorrem as inferências e a construção de sentidos do texto, por meio de um diálogo que inclui autor, leitor, texto, colegas de leitura e o professor mediador. Para Cosson (2016a), a interpretação se dá em dois momentos, interior e exterior. O momento da interpretação interior compreende o chamado “encontro do leitor com a obra”. Este encontro não pode ser substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. A mediação do professor se dará somente a partir de interpretações oriundas do contato do leitor com a obra. Já o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido a partir de um compartilhamento de inferências em uma comunidade de leitores. Conforme relata Cosson (2016a) é no momento externo da interpretação que é possível perceber a diferença entre o letramento literário feito na escola, que procura uma reflexão após a leitura e um compartilhamento de ideias e a leitura literária que feita de forma independente que, por muitas vezes, não é compartilhada.

Cosson (2014, p. 36) ressalta que o importante na interpretação é que o leitor tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e consiga relacioná-la a fatos de sua vida e da comunidade leitora.

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Ao seguir essas etapas, o professor sistematiza seu trabalho com a literatura e oferece ao estudante uma continuidade no processo de letramento literário.

Cosson (2014, p. 117) sugere também o uso consciente de estratégias de leitura:

Outra forma de participação que promove a interação do leitor com o texto é o uso de *estratégias de leitura*. Basicamente, esse uso consiste em levar o leitor, sobretudo os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a refletir sobre o processo da leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento.

O autor sugere as estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), como uma forma de ampliar a participação dos estudantes em sala no momento de compartilhar ideias e informações, a ocorrerem antes e depois da leitura de uma obra literária. Essas estratégias contribuem para a reflexão do leitor durante a interpretação do texto.

5.2 ESTRÁTEGIAS DE LEITURA NAS AULAS DE LITERATURA

As estratégias de leitura apresentadas por Girotto e Souza (2010), podem ser compreendidas como um caminho para maior compreensão de uma obra, estimulando o desejo pela leitura e fortalecendo a relação entre o leitor e o texto. O uso dessas estratégias de leitura contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da compreensão leitora, além do desenvolvimento crítico e humanizador dos participantes da pesquisa.

De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 53), o professor precisa:

[...] planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

A teoria defendida por Girotto e Souza (2010) busca a formação de leitores autônomos, capazes de ativar seus conhecimentos prévios, fazer conexões com as experiências vividas, realizar inferências, visualizar, sumarizar e sintetizar um texto lido ou ouvido, possibilitando maior interação entre o leitor, texto e contexto.

O objetivo da pesquisadora é a formação de leitores literários ainda no início da escolarização, portanto o uso das estratégias de leitura, mesmo que de forma inconsciente, proporcionou uma compreensão leitora mais ampla e reflexões mais aprofundadas, e os estudantes poderão fazer uso dessas estratégias em outras leituras com maior facilidade, pois, apesar de não saberem a nomenclatura de cada estratégia, eles compreenderam o processo que envolve cada uma delas.

[...] o professor ao criar as situações adequadas do letramento ativo, estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

No conjunto de estratégias apresentadas pelas autoras supracitadas estão: conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização, síntese e sumarização. Essas estratégias não possuem uma ordem fixa e podem ser ensinadas de acordo com as exigências do texto lido.

O conhecimento prévio é a base das estratégias de leitura, pois auxiliará também na realização das demais. Ativar os conhecimentos prévios é resgatar experiências vividas ou leituras anteriores que poderão interferir e auxiliar na compreensão leitora. “Antes de ler, bons leitores geralmente ativam seus conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 50). As hipóteses levantadas a partir dos conhecimentos prévios do leitor podem ser atualizadas, confirmadas ou não durante a leitura da obra.

As conexões fazem parte da vida dos estudantes naturalmente e são de extrema importância no momento da leitura. Essas conexões são as relações do texto com o conhecimento prévio do leitor, com a cultura e concepções já existentes, é a conexão da obra literária com a história de vida do leitor. Como afirmam as autoras, “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustentam todos os aspectos da aprendizagem e entendimento.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66).

Segundo as autoras, há três tipos de conexões: de texto para texto, quando ao realizar uma leitura o leitor faz uma conexão com outro texto já conhecido; de texto para leitor, que são conexões com situações da própria vida do leitor; e as conexões texto-mundo, que são relações do texto com acontecimentos coletivos ou gerais. As conexões facilitam o entendimento da leitura e o objetivo desta estratégia é justamente construir significados a partir das experiências pessoais ou coletivas dentro de uma comunidade de leitores. Por isso, “Ensinar as crianças a ativarem seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

As inferências são as interpretações daquilo que não está explícito no texto, são as respostas das lacunas deixadas pelo autor. Inferir é compreender a essência do texto e, para isso, aproveitar os conhecimentos prévios e as dicas encontradas durante a leitura são de extrema importância para inferências sensatas.

Inferir é compreender o significado de uma palavra desconhecida por meio do contexto, é descobrir intenções do texto a partir dos elementos paratextuais, é concluir uma leitura dando significado as páginas ilustradas, é compreender metáforas, enfim, a inferência faz parte da leitura e compreensão de um texto literário.

A estratégia da visualização também é uma forma de inferência, pois é quando o leitor cria mentalmente imagens, cenários e personagens a partir de uma leitura, é uma forma de atribuir significados ao texto lido. A visualização, que muitas vezes acontece sem que o leitor perceba, torna a leitura mais prazerosa, sendo possível sentir diferentes emoções por meio das cenas criadas na mente do leitor.

Aqueles que usam a estratégia de visualização, passam pela experiência de entrar no texto integralmente, percebem as lacunas e utilizam a imaginação para entender ao máximo aquilo que leram ou ouviram. Por isso a importância do professor mediador no processo de formação do leitor, ao ensinar os estudantes a construírem suas próprias imagens mentais quando leem, o professor irá incentivá-los a pensarem e a entenderem melhor as informações descritas ao longo do texto.

A sumarização é entender as informações mais importantes, é determinar de forma autêntica as ideias principais e perceber os detalhes que as respaldam. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 93) “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto”, em razão disso a leitura literária exige uma reflexão sobre as informações do texto, sendo que em alguns momentos é preciso

parar, retomar aquilo que já foi lido para então compreender os dados importantes e quais são os detalhes daquela parte do texto.

A síntese vai além de um resumo e carrega as inferências do leitor. Quando os estudantes sintetizam uma história lida ou ouvida, podem compreender de forma mais completa o texto, pois usando seus conhecimentos prévios adicionam novas informações ao longo da leitura e constroem diferentes significados para o texto. Para Girotto e Souza (2010, p. 104),

[...] quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o entendimento. Resumem a informação, ouvem a voz interior e “fundem” o pensamento para que o texto faça sentido. Conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem o fato mais importante. Todas essas estratégias se interconectam, se articulam para permitir sintetizar a informação e usá-la ativamente.

As estratégias de leitura partem do princípio de ensinar os estudantes a pensarem sobre suas leituras. Aprender o processo de uso dessas estratégias requer usá-las várias vezes e de diferentes maneiras. Girotto e Souza (2010, p. 108) complementam: “Por essa razão, trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto.” E é essa compreensão textual que é a base para formação de leitores autônomos.

Estas estratégias de leitura podem ser apresentadas aos estudantes desde o início da vida escolar, já que, mesmo sem estarem alfabetizados, são capazes de ler o mundo e construir sentidos a partir das histórias ouvidas.

5.3 DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA INTERVENÇÃO

Educar é um ato carregado de características lúdicas e estéticas que busca a construção de aprendizagens a partir de experiências significativas. Quando a educação não leva em consideração a bagagem cultural e os conhecimentos prévios dos estudantes, ela faz o caminho inverso e acaba por limitar a imaginação e a inspiração dos estudantes em aprender.

A escola precisa ser um ambiente em que os indivíduos sejam estimulados a pensarem além da realidade que estão acostumados a viver, mostrando outras culturas e situações diferenciadas. A literatura, por ser embasada em problemas individuais e sociais, pode ser o ponto crucial do processo de formação humana dos

leitores, atuando como incentivadora da imaginação, criatividade, senso crítico e expressividade diante das circunstâncias.

De acordo com Mendonça (2012), o leitor precisa ativar seus conhecimentos de mundo, literários e culturais para preencher as lacunas deixadas pelo autor do texto e assim atribuir sentido para determinada obra. Dessa forma, o estímulo à leitura literária na educação básica pode favorecer a construção de uma comunidade de leitores iniciantes e proporcionar descobertas sobre si e sobre os colegas que só a experiência direta com a literatura pode trazer.

Os estudantes de hoje recebem muitas informações, estão constantemente ligados à internet, a jogos eletrônicos ou à televisão, e tudo isso faz com que o tempo de concentração, imaginação e envolvimento com algo que não possui luzes ou músicas seja raro. A literatura traz o respiro necessário à infância, um momento de reflexão a partir do qual é possível um reconhecimento próprio e uma vivência além daquilo que os estudantes estão condicionados a fazer. Por isso a importância do reconhecimento da leitura literária como fomentadora de indivíduos diferenciados, que são capazes de sair de suas zonas de conforto para lutarem por liberdade e autonomia.

Os momentos dedicados à literatura precisam propor um significado ao estudante, guiando-o ao prazer. O contentamento com a leitura será o diferencial na observação e na assimilação dos detalhes da obra. Como argumenta Cosson (2016a), para que a leitura literária seja uma prática significativa, as estratégias precisam ser organizadas com antecedência. É crucial um cuidado por parte dos professores, para que a escolha do livro seja acertada, que a maneira como ele será apresentado seja atrativa e, acima de tudo, é de suma importância que os docentes pensem naqueles que farão a leitura. O ato de entregar ou indicar uma obra ao estudante não é notável, o que realmente importa é que os textos sejam relevantes para os leitores.

Considerando esses aspectos, após a observação, entrevista e análise dos dados obtidos, a pesquisadora procedeu à elaboração do planejamento das aulas de Literatura. Para tanto, primeiramente foi necessário escolher as obras que seriam trabalhadas. Essa escolha se deu pelo viés temático das obras, a partir de questões que despertam discussões e a imaginação dos estudantes. Além de trazer temas relevantes para o contexto social vivido na comunidade, a pesquisadora buscou obras em que as leituras exigiam uma reflexão por parte dos leitores para compreensão total do texto, como obras que trazem o final em aberto. Critérios como o interesse dos

próprios estudantes, ampliação do repertório para além dos clássicos já conhecidos pela turma e a valorização da experiência leitora como elemento transformador em diferentes contextos e culturas também foram levados em consideração.

Hunt (2010) esclarece ainda a importância da adequação dos textos ao nível de maturidade das crianças e a atenção do professor à complexidade linguística utilizada, sem deixar de citar a preferência pessoal, conveniência do tema e o uso que será dado para este texto (estético/humanizador), como critérios a serem observados nas escolhas das obras literárias destinadas ao público infantil.

[...] um texto deve “implicar” um leitor. Ou seja, o tema, a linguagem os níveis de alusão etc. “escrevem” claramente o nível de leitura. [...] Isso fica mais fácil de perceber quando o nível implícito é alto; sem determinado conhecimento ou experiência, o texto não será – não poderá ser – “entendido” em nível “razoável”. Mas, da mesma forma, quase sempre está implícito um grau limitado de experiência. (HUNT, 2010, p. 80).

Atualmente, muitos livros literários destinados às crianças são produzidos com intuito de instigar a imaginação, surpreender e emocionar. Os autores e ilustradores acreditam na capacidade das crianças de significar um texto e, por isso, apostam em livros de qualidade, com temas geradores de reflexão, que ultrapassam a tradição da moralidade na literatura infantil, muitas vezes com linguagem empobrecida e abordagens pouco atrativas.

As obras selecionadas para as aulas de Literatura fazem parte do acervo enviado pelo PNAIC. Justifica-se a escolha deste acervo pelo fácil acesso dos professores a ele, uma vez que cada sala tem sua própria caixa, que pode ser trocada ao longo do ano com outras turmas.

Foram analisadas as duas caixas de livros de literatura enviadas pelo PNAIC, destinadas ao 1º ano e as duas destinadas ao 2º ano. Para a seleção das obras foram usados os seguintes critérios: qualidade do texto, buscando enredos que instigassem a reflexão; adequação temática, de modo que as obras respondessem aos interesses e expectativas de estudantes entre cinco e seis anos; e um projeto gráfico de qualidade, com características relevantes e ilustrações coerentes, que estimulassem a construção de sentidos dos leitores e dialogassem com o texto escrito. Foram excluídos os livros com fins moralizantes, paradidáticos e aqueles que complementavam os conteúdos trabalhados em sala.

Para que as aulas Literatura proporcionem reflexões e estejam de acordo com a proposta do letramento literário, os textos não podem estar fragmentados, pois isso

retira o sentido real do texto e sua força de enriquecer o imaginário dos estudantes. O que deve ser considerado é a qualidade das obras literárias e não a quantidade de obras trabalhadas, promovendo um caminho de leituras que vai dos textos clássicos aos contemporâneos, fazendo com que o trabalho seja voltado para a formação do leitor.

Nesse sentido, a pesquisadora levou em consideração a importância do letramento literário na formação dos estudantes ainda não alfabetizados, buscando incentivar o gosto pela leitura e o fortalecimento da humanização na escola, mostrando sempre a linguagem como um elemento lúdico e encantador, que traz benefícios para vida escolar e social dos estudantes.

Foram selecionadas quatro obras literárias: *A velha a fiar*, adaptação de Sandra Regina Félix; *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, de Willian Joyce; *Eu queria ter...*, de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani; *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C. Stead.

As quatro obras têm, de certa forma, uma ligação entre elas, uma vez que possuem, em suas histórias, pessoas idosas ou animais. Assim, apesar de serem quatro sequências básicas de leituras, as aulas não ficaram fragmentadas, houve sempre uma continuação do trabalho, possibilitando uma produção final que reuniu aspectos de todas as histórias lidas.

O planejamento das aulas de Literatura desenvolvido pela pesquisadora, passou pela aprovação da equipe pedagógica da instituição em que a pesquisa foi efetivada. Cada detalhe foi pensado, visando promover o letramento literário e desenvolver a humanização nos estudantes. O planejamento foi flexível e sofreu alterações no decorrer da intervenção. Segundo Moretto (2007, p. 119), “para flexibilizar, o professor precisa ter recursos para identificar as necessidades de modificação do que foi planejado, reavaliar, replanejar e executar em novo contexto”.

Os documentos que norteiam a educação em âmbito municipal e nacional foram a base para o planejamento destas aulas. Em âmbito municipal, o principal documento foi o Plano Curricular da Prefeitura Municipal de Curitiba (2018), que está organizado para definir os conteúdos, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação para serem trabalhados em cada ano de cada ciclo.

Para o 1º ano do ensino fundamental I alguns dos objetivos são: “participar de situações coletivas de leitura refletindo sobre o que foi lido.” (p. 25), “produzir textos orais seguindo uma sequência lógica, ainda que com a mediação do(a) professor(a).”

(p. 29), “perceber a necessidade de defender seu ponto de vista, de forma coerente, sempre que afirma algo. Respeitar a opinião dos colegas e do(a) professor(a).” (p. 30), “reconhecer a presença de informações complementares nos textos lidos. Utilizar conhecimentos adquiridos inserindo-os nas produções escritas e orais.” (p. 30), “participar das produções de textos coletivos sugerindo elementos de coesão para marcar relações de tempo, espaço e causalidade.” (p. 31). Estes objetivos não contemplam de forma específica o trabalho com a leitura e produção de textos literários, porém, se o professor souber analisar o currículo, pode adequar sem maiores dificuldades estes objetivos para um planejamento de aulas de Literatura de acordo com o processo do letramento literário.

Em dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, nela estão definidos os direitos de aprendizagens de todos os estudantes do Brasil. Ela é obrigatória e está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação. Os currículos de todas as Redes Públicas e Privadas devem ter a BNCC como referencial. Para estudantes do 1º ano do ensino fundamental I, a BNCC prevê apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

As competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental na BNCC (BRASIL, 2016, p. 87), deixam clara a necessidade do trabalho com a leitura literária no ambiente escolar, inclusive mostrando seu potencial humanizador:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

A participação dos estudantes no momento da leitura é primordial. Em algumas histórias, eles podem repetir o refrão, em outras podem resgatar conhecimentos prévios. Contudo, é necessário lembrar que, mesmo o estudante ainda não alfabetizado, já realiza leituras de imagens e reconta histórias usando a imaginação a seu favor e é por isso que o processo do letramento literário deve iniciar o mais cedo

⁵ Informações retiradas do texto da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 23 de jan de 2018.

possível. Quanto maior o contato com os livros e histórias ouvidas, maior será o crescimento pessoal e intelectual do leitor.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2016, p. 42).

De acordo com a BNCC, a experiência estética com as palavras amplia a autonomia intelectual dos estudantes, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, no que diz respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Desde o início do ano de 2019, a Prefeitura Municipal de Curitiba oferta cursos relacionados à BNCC aos profissionais da área da educação e os planejamentos de ensino estão passando por adequações, mesmo assim foi possível perceber uma coerência entre as diretrizes municipais e nacionais. Em relação ao trabalho com a literatura, nota-se uma atenção maior para essa área na BNCC, com objetivos claros, o que diverge do currículo municipal que traz a Língua Portuguesa como um todo e não mostra os objetivos que podem ser alcançados por meio da leitura literária especificadamente.

É importante elaborar um planejamento visando o desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme Moretto (2007), alguns componentes são fundamentais ao elaborar um planejamento: conhecer a própria personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos, características psicossociais, cognitivas e a realidade social em que eles estão inseridos. Esses conhecimentos possibilitam ao professor escolher a metodologia que melhor se encaixa, aumentando a probabilidade de acerto no seu trabalho pedagógico.

A pesquisadora, após buscar um suporte teórico sólido, elaborou um planejamento de quatro sequências básicas de leituras, com base na proposta de Cosson (2016a). As atividades de interpretação levaram em consideração as estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), que precisaram ser adaptadas para o trabalho com estudantes no início da escolarização. Diferente do trabalho com estratégias de leitura realizado com estudantes já alfabetizados, para esta intervenção a pesquisadora não deixou explícita a nomenclatura de cada estratégia usada durante

as aulas de Literatura. O objetivo era ensinar a importância de cada estratégia de leitura, estimulando o uso de cada uma em diferentes textos e contextos, assim sendo, todas as estratégias foram contempladas de forma inconsciente pelos leitores iniciantes.

Para Moretto (2007, p. 9), o planejamento tem como principal objetivo favorecer a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes, o estudante precisa aprender dando sentido ao que ele aprende, relacionando com seus conhecimentos prévios, com sua vida e seu contexto social. Por isso, foi necessário buscar “uma proposta de planejamento das ações pedagógicas visando criar as melhores condições para que os alunos construíssem seus conhecimentos a partir dos saberes socialmente elaborados, com a mediação do professor”.

Com o intuito de construir uma comunidade de leitores iniciantes, o planejamento da pesquisadora buscou dar sentido às leituras e atividades de interpretação, para que o letramento literário e a humanização no ambiente escolar estivessem em um processo de evolução. Como afirma Lajolo, “Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” (LAJOLO, 1986, p. 69). Isto é, uma vez que o estudante tem a possibilidade de vivenciar experiências envolvendo aprendizagens significativas, espera-se que ele conheça e valorize a cultura de sua comunidade e manifeste suas opiniões, hipóteses e ideias sobre diferentes assuntos na escola e na sociedade.

Ao definir a quantidade de aulas para a intervenção e o número de obras a serem exploradas, a pesquisadora percebeu a necessidade de realizar o aprofundamento das obras de forma progressiva, sendo destinado para a última obra um maior tempo para interpretações e para trabalhar a questão do aluno-autor.

Como as quatro obras tinham, de certa forma, uma relação entre elas, a pesquisadora planejou o fechamento da intervenção utilizando todas as obras trabalhadas como base para produção de duas histórias coletivas.

As práticas planejadas não exigiram nada de estranho ao ambiente escolar, podendo ser incorporadas sem dificuldades por outros professores em sala de aula. Apenas algumas modificações no ambiente, no tempo disponível para planejamento e apoio da escola já podem mudar as aulas de Literatura e auxiliar no processo de formação do leitor.

Como o letramento literário pode ser trabalhado em diferentes ambientes, a pesquisadora decidiu que as aulas de Literatura poderiam proporcionar aos estudantes um momento para conhecer a biblioteca da escola.

Como a biblioteca estava fechada há alguns anos, segundo relato das diretoras da escola, por conta da falta de liberação de funcionários para função, havia muitos objetos guardados nela que não faziam parte do seu mobiliário. Desde uma mesa de pebolim, instrumentos musicais, jogos e brinquedos. Além disso, os livros estavam desorganizados.

FIGURA 4 - BIBLIOTECA ANTES DA ORGANIZAÇÃO PARA INTERVENÇÃO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

FIGURA 5 - BIBLIOTECA ANTES DA ORGANIZAÇÃO PARA INTERVENÇÃO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Para a intervenção, dada a importância do convívio com uma biblioteca para a formação do leitor, a pesquisadora e a diretora da escola solicitaram à Secretaria Municipal de Educação a designação de uma pessoa do setor de bibliotecas escolares para que pudesse organizar os livros nas estantes de forma adequada e, com ajuda de outros funcionários da escola, durante uma tarde toda, a pesquisadora retirou vários objetos que ocupavam a biblioteca para tornar o ambiente mais agradável.

FIGURA 6 - BIBLIOTECA ORGANIZADA



FONTE: acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Apesar de a biblioteca ter um papel muito importante na construção do leitor, percebeu-se, durante a pesquisa, que a escola não fazia um bom uso desse espaço. Vale lembrar, que a grande maioria dos estudantes têm a escola como único ambiente a lhes proporcionar o convívio com diversos tipos de publicações. Uma biblioteca escolar acolhedora, ordenada e com uma variedade de materiais à disposição dos estudantes torna a liberdade de escolha muito maior, estas circunstâncias amparam um ensino de qualidade e contribuem para a formação de um leitor crítico e assíduo.

A biblioteca escolar precisa estimular a leitura literária e, para isso, precisa ser organizada e de fácil acesso a todos dos estudantes, pois, quando bem utilizada, ela se torna um instrumento eficiente para o progresso do estudante.

[...] o contato frequente da criança com a obra de literatura infantil em contexto escolar vai fomentar e contribuir para a sua educação literária, para a sua capacidade de conhecer e manusear as convenções subjacentes à comunicação e ao texto literário, mas simultaneamente para estabelecer com ele uma relação individual, de emoção, de afeto que lhe possibilitará a leitura do texto em toda a sua plenitude e de forma significativa. (FRANCO; BALÇA, 2018, p. 80).

De acordo com Silva (1986), o ensino e a biblioteca estão vinculados e não se excluem, mas se completam. A biblioteca escolar é essencial no processo do letramento literário, um lugar de encontro com os livros que, por trazerem à tona assuntos tão diversos, desde questões emocionais, históricas, políticas e sociais, estimula os leitores a refletirem sobre estes assuntos, contribuindo assim para humanização dos estudantes.

Como o uso da biblioteca estimula a leitura e pode se tornar uma continuação do trabalho realizado com a literatura em sala, a pesquisadora buscou estimular a leitura literária na biblioteca, não apenas disponibilizando um espaço com livros, mas valorizando a adaptação dos móveis para as necessidades dos estudantes, com uma organização eficaz e seleção de obras literárias de qualidade. Assim, o livre acesso as estantes e o protagonismo dado aos próprios leitores de buscar respostas para suas inquietudes e desejos dentro de uma biblioteca auxilia no processo de formação do leitor literário autônomo.

A biblioteca escolar é um espaço que proporciona a imaginação e criatividade, ao mesmo tempo que exige certa criticidade e reflexão dos seus usuários, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades distintas nos estudantes, e diferentes práticas de leituras, além do aprendizado de como lidar com variadas fontes de informação.

Além do uso da biblioteca como espaço diferenciado para as aulas de Literatura, a pesquisadora, buscando proporcionar ao grupo uma vivência distinta, planejou um passeio com os estudantes ao Jardim Zoológico de Curitiba. A escolha do local foi motivada pela proximidade da escola com o zoológico e a forte presença dos animais como personagens na maioria das obras trabalhadas. Os estudantes não tinham ido a nenhum passeio durante o ano e esta visita contribuiu para incentivá-los à produção das histórias coletivas que finalizaram as aulas de Literatura.

Para que este passeio acontecesse, a pesquisadora, antecipadamente, informou sobre as aulas de Literatura e sobre o objetivo do passeio ao Núcleo Regional do Bairro Novo, ao qual a escola pertence, que aprovou e liberou o ônibus, porém não era possível trocar a data, caso chovesse no dia do passeio, o mesmo seria cancelado. Por isso, foi preciso ter em mãos dois planejamentos distintos, um se houvesse o passeio e outro se fosse preciso ficar na escola.

Como a liberação do ônibus demorou mais de um mês, as aulas de Literatura já haviam começado e foi necessário adiantar a leitura da obra: *Um dia na vida de*

Amos McGee, para o dia 16/10/2018. Esta leitura seria inicialmente realizada no dia 23/10/2018, porém ela era essencial para contextualizar os estudantes com o ambiente do zoológico e orientá-los durante a visita.

O quadro síntese das aulas de Literatura mostra a forma como foi organizada as quatro sequências básicas de leitura realizadas como intervenção:

QUADRO 5 - SÍNTESE DAS AULAS DE LITERATURA

Data:	Obra literária:	Objetivo:	Local:
1ª Aula – 18/09/2018	<i>A velha a fiar</i>	1ª Sequência básica de leitura: Motivar os estudantes a participarem de momentos de leitura e estimular o uso dos conhecimentos prévios para buscar inferências e reflexões.	Sala de aula
2ª Aula – 25/09/2018	<i>Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo</i>	2ª Sequência básica de leitura: Destacar a leitura literária como um ato prazeroso e com capacidade de transformar o mundo ao redor do leitor.	Sala de aula
3ª Aula – 02/10/2018	<i>Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo</i>	2ª Sequência básica de leitura: Refletir sobre a morte dos personagens a partir de diferentes inferências feitas pelos estudantes ao assistir o curta-metragem “The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore”.	Biblioteca
4ª Aula – 09/10/2018	<i>Eu queria ter...</i>	3ª Sequência básica de leitura: Utilizar a arte e a imaginação para estimular a leitura literária e a reflexão dos estudantes sobre seus desejos e suas próprias vidas.	Sala de aula
5ª Aula – 16/10/2018	<i>Eu queria ter... Um dia na vida de Amos McGee</i>	3ª Sequência básica de leitura: Apresentar aos estudantes suas produções, realizar uma roda de conversa sobre elas. 4ª Sequência básica de leitura: Estimular a compreensão das relações humanas por meio da leitura literária e suas ilustrações.	Sala de aula; Biblioteca
6ª Aula – 23/10/2018	<i>Um dia na vida de Amos McGee</i>	4ª Sequência básica de leitura: Explorar um novo ambiente, fazendo referências as obras lidas na escola.	Jardim Zoológico de Curitiba
7ª Aula – 30/10/2018	<i>Um dia na vida de Amos McGee.</i>	4ª Sequência básica de leitura: Desenvolver habilidades para expor ideias próprias, bem como perceber a importância da socialização do conhecimento para a produção de textos coletivos.	Biblioteca
8ª Aula – 06/11/2018	Produção das histórias coletivas.	4ª Sequência básica de leitura: Finalizar a produção dos livros ilustrados, em colaboração com os colegas e com a mediação da professora.	Sala de aula
9ª Aula – 13/11/2018	<i>O Urso que reencontrou seus pais; O leão que ganhou uma festa.</i> (Textos produzidos coletivamente pelos estudantes)	4ª Sequência básica de leitura: Mostrar as produções dos estudantes como consequência de boas leituras e construções de saberes dentro de uma comunidade de leitores.	Sala de aula
10ª Aula – 20/11/2018	<i>A velha a fiar; Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo; Eu queria ter...; Um dia na vida de Amos McGee.</i>	Fechamento das quatro sequências de leitura com uma exposição dos trabalhos e contação de histórias. Compartilhar experiências literárias com a comunidade escolar.	Pátio interno

FONTE: Elaborado pela professora/pesquisadora (2018).

O planejamento completo das aulas de Literatura realizadas no 1º ano do ensino fundamental I está disponível no apêndice 4 (p. 178-190), e contém o detalhamento das atividades propostas para cada dia, bem como as perguntas que nortearam os momentos de reflexões e inferências.

A pesquisadora também planejou um momento de exposição dos trabalhos desenvolvidos durante as aulas de Literatura e uma contação de história, realizada pelos próprios estudantes, como uma forma de valorização da literatura no ambiente escolar e de todas as reflexões feitas ao longo das leituras, que estimularam o uso das estratégias de leitura e o desenvolvimento crítico e humanizador dos estudantes que participaram da pesquisa.

A leitura de um texto literário poderá provocar o leitor e causar sensações e reações, não somente a extração de informações. Porém, não é possível prever como um estudante lerá o texto e como será sua experiência, se a literatura cumprirá sua função estética ou se a leitura será realizada apenas com aspecto funcional. Por esse motivo, o papel do professor como mediador da leitura é primordial, visto que as atitudes dos estudantes em relação a determinados assuntos, como a morte, culpa, tristeza, vingança podem ser extremamente variáveis.

Sendo assim, o roteiro de perguntas para o momento da interpretação objetivou a participação dos leitores na construção dos sentidos do texto, uma vez que, a cada nova leitura, inferência e compartilhamento de ideias, novas interpretações podem ser produzidas. Portanto, a pesquisadora elaborou um planejamento para instigar conexões, inferências e reflexões, por meio das estratégias de leitura, porém com a consciência de que a etapa da interpretação dependia daquilo que os estudantes iriam expor após as leituras. Como afirmam Eco (2015) e Cervera (2004), a interpretação de um texto literário não pode estar pré-definida, pois dependerá da bagagem carregada pelo leitor, seus conhecimentos prévios e de sua liberdade de expressão diante do texto.

Sendo a literatura uma fonte de experiência estética que pode formar leitores críticos e ativos no início da escolarização e fomentar a humanização destes estudantes, considerou-se a necessidade de um planejamento das aulas de Literatura focado em estratégias para guiar, com equilíbrio, o leitor iniciante rumo a novas significações, trocas de ideias e sensações, compartilhamento de culturas e argumentações necessárias para a defesa do seu ponto de vista, questões essas que

são essenciais para a formação humana. No próximo capítulo serão descritas e analisadas as dez aulas de Literatura, usadas como intervenção na turma.

6 LEITURAS LITERÁRIAS DE UM 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

No segundo semestre de 2018 a professora/pesquisadora deu início às aulas de Literatura na turma, buscando o maior envolvimento possível dos estudantes nas atividades, o respeito pelas opiniões, pelas emoções, experiências e relatos orais de cada participante.

Todas as leituras literárias foram realizadas em voz alta pela professora/pesquisadora, para que os estudantes pudessem focar no exercício de compreensão textual e não na tentativa de reconhecimento e leitura de palavra por palavra, uma vez que estavam no processo de alfabetização.

Para as leituras em voz alta a professora/pesquisadora realizou um planejamento prévio, pois elementos como ritmo, entonação, respiração, gesto e olhar são fundamentais na busca pelo elemento estético de cada obra apresentada.

6.1 PRIMEIRA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS – A VELHA A FIAR

A primeira aula de Literatura foi no dia 18/09/2018 e iniciou com o preparo do ambiente. A princípio, os estudantes ficariam dispostos em um semicírculo, mas devido ao formato das carteiras (FIGURA 1, p. 33) e à quantidade de estudantes, foi necessário colocar algumas carteiras dentro deste semicírculo.

Estavam presentes 23 estudantes. A professora/pesquisadora realizou uma explicação sobre o cronograma das aulas de Literatura e todos demonstraram muito entusiasmo, perguntaram várias vezes se a professora/pesquisadora estaria na escola todos os dias e, para que entendessem melhor a organização das aulas, o calendário da sala foi usado. Nele foram marcadas todas as terças-feiras como dia da “aula de Literatura”.

Foi feita uma lista de combinados para os momentos de leitura, com objetivos claros que deveriam ser cumpridos por todos, como: levantar a mão antes de falar; ouvir a professora e demais colegas; prestar atenção nas histórias contadas e participar das atividades propostas, respeitando a opinião dos colegas.

Essas práticas que contemplam o processo do letramento literário propiciam a formação de opinião, a construção do conhecimento, da paciência, do respeito e buscam preparar sujeitos pensantes, que atuem na sociedade de forma dinâmica e com consideração pela coletividade.

6.1.1 Análise e descrição

A obra *A velha a fiar*, de Sandra Regina Félix, traz como personagem principal uma velha que, mesmo com vários animais, objetos e pessoas causando uma desordem atrás dela, continua a fiar sem parar. Após a velha ser incomodada pela mosca, têm início uma reação em cadeia em que o último personagem sempre incomoda o anterior.

FIGURA 7 - CAPA DO LIVRO: A VELHA A FIAR



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Esta história traz um enredo acumulativo que, segundo o Caderno de orientações (BRASIL, 2011), são histórias que apresentam um evento desencadeador na narrativa e que, a partir deste evento, a história é contada de maneira repetitiva. A mesma ação é realizada por diversos personagens, e a repetição de um mesmo acontecimento e dos elementos do texto favorece a memorização e torna a leitura prazerosa para crianças pequenas, que já trazem o gosto por rever ou repetir situações. Nessa obra, esse recurso linguístico estimulou os estudantes a participarem da aula, repetindo o refrão.

A obra foi escolhida por trazer o caráter lúdico e motivar uma maior participação dos estudantes na primeira aula de Literatura. Com essa leitura, a pesquisadora buscou estabelecer um vínculo diferente com o grupo, passando de observadora ou corregente para professora/pesquisadora, pois, como mediadora das leituras, o contato com os estudantes é muito mais direto e eles precisam se sentir seguros e motivados para participarem dos momentos de compartilhamentos de ideias e construção de sentidos.

As ilustrações representam literalmente o enredo acumulativo da obra e essa característica serviu como apoio para que os leitores em formação participassem do

momento de leitura, visto que, no final da história, muitos elementos fazem parte da ação repetitiva:

A velha e a ovelha, a ovelha e o homem, o homem e a mulher, a mulher e o pato, o pato na água, a água no fogo, o fogo no galho, o galho no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar. (FÉLIX, 2015, p. 28).

FIGURA 8 - ÚLTIMA PÁGINA DO LIVRO: A VELHA A FIAR



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Os critérios utilizados para análise da aula de Literatura com a obra *A velha a fiar* são: a exploração dos elementos paratextuais; a leitura em voz alta; a mediação da leitura; o compartilhamento de ideias e interpretações; a reflexão e humanização a partir da leitura.

O momento de preparação dos estudantes para as aulas de Literatura fez parte da etapa de motivação desta sequência de leitura.

Na etapa da introdução, a professora/pesquisadora trabalhou com os elementos paratextuais da obra. Essas informações antes da leitura auxiliam os leitores dando algumas informações sobre o conteúdo do livro. LLuch (2003, p.46, tradução nossa), deixa claro a importância do trabalho com os elementos paratextuais para a formação de leitores:

[...] devemos estar conscientes de sua importância na literatura infantil, uma vez que um leitor com plena competência e em fase formativa pode realizar hipóteses interpretativas sobre o texto literário a partir das informações fornecidas pelos paratextos. É fato que, quando temos mais informações sobre um texto, há mais possibilidades de escolhermos o que vamos gostar e isso facilita a compreensão do texto. Portanto, uma formação adequada facilita a leitura das informações fornecidas pelos paratextos, ajuda a entender melhor o texto porque pode fazer previsões sobre o que a criança ou adolescente vai ler e ajudará na escolha de títulos corretamente.

A professora/pesquisadora mostrou a capa do livro e perguntou se algum dos estudantes já conhecia a obra, todos responderam que não a conheciam. Buscando ativar os conhecimentos prévios, instigou para que falassem quais seriam os personagens que, possivelmente, participariam da história, e em conjunto responderam que seria a vovó.

Ao perceberem a roca de fiar na capa, inicialmente chamada de “roda” pelos estudantes, foram formuladas as seguintes hipóteses para o objeto mostrado:

A.D: É uma carroça.
T.H: Cadeira de rodas.
S.T: Uma máquina de costurar.
J.P: Uma roda de bicicleta.

Ao mostrar a contracapa em que aparecia uma ovelha uma estudante sugeriu outra hipótese sobre a roca, dizendo ser uma máquina de fazer fio. A professora/pesquisadora informou aos estudantes que após a leitura completa da história todos poderiam confirmar ou não as hipóteses feitas a partir da capa. Procurou manter um ambiente lúdico durante as hipóteses realizadas pelos estudantes para que se sentissem à vontade para expressar suas opiniões, por isso todos os estudantes foram ouvidos com atenção.

O trabalho com os paratextos do livro literário oferece ao leitor elementos de reconhecimento do texto e a oportunidade desse leitor formular as primeiras hipóteses sobre a narrativa. Podemos dizer, ainda, que os paratextos operam como dispositivos pragmáticos, já que predisõem e condicionam o processo de leitura. Por outro lado, a discussão desses elementos do livro ajuda as crianças em seu trabalho de construção e/ou reconstrução do sentido textual. Assim, evidenciamos a importância do papel tanto dos paratextos como do professor que os evidenciará. (SILVA; SOUZA, 2016, p.89)

Antes de apresentar possíveis significados das palavras desconhecidas pelos estudantes, como a palavra fiar, a professora/pesquisadora pediu que imaginassem o significado a partir das imagens e do contexto da história.

Ainda na fase da introdução da obra, a professora/pesquisadora explicou que o livro era uma adaptação da canção “A velha a fiar”. Explicou também sobre a função do ilustrador nas obras literárias, a importância dessas ilustrações e como elas complementam o texto. Uma estudante perguntou se o ilustrador tinha feito todos os desenhos do livro, quando recebeu a resposta afirmativa ficou admirada.

O estudante L.F, se manifestou logo que foi falado sobre a adaptação da música e cantou o trecho:

L.F: Estava a velha no seu lugar, logo veio uma mosca lhe incomodar⁶.

Nota-se o uso do conhecimento prévio e da conexão entre a obra e a canção que o estudante ouvira quando estava na educação infantil. A professora/pesquisadora confirmou que a obra era uma adaptação daquela música e que ele a conheceria, então, em forma de história.

Na etapa da leitura, a professora/pesquisadora leu a obra em voz alta, brincando com as palavras, passando página por página do livro e apresentando as ilustrações. Para Chambers (2007a), a leitura em voz alta realizada pelo professor mediador é uma atividade necessária para os estudantes que estão no processo de alfabetização, assim, o leitor em formação vai aprender a desfrutar do momento literário, apreciando as palavras e as imagens.

A repetição e o fazer de novo é muito comum nas ações das crianças quando brincam e a relação com a leitura literária auxilia na imaginação e na construção de sentidos. Ainda durante a leitura, os estudantes começaram a repetir as frases acumulativas da história. O exercício de memorização e oratória, juntamente com o compartilhamento de sensações torna o texto mais significativo para os leitores, auxilia na dicção, amplia o vocabulário e a atenção e é uma forma de compreensão textual que faz parte do processo do letramento literário.

FIGURA 9 - MOMENTO DA LEITURA EM VOZ ALTA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A leitura em voz alta é de extrema importância para a formação do leitor no início da escolarização e é indispensável para a ampliação das interpretações e para

⁶ As falas foram transcritas das gravações realizadas durante as atividades.

a compreensão do mundo. Ela revela um ato importante de interação social, pois viabiliza discussões e trocas de argumentos.

Os professores, enquanto mediadores de leitura, ao realizarem a leitura em voz alta, conduzem os estudantes pequenos a um mundo imaginário. Eles são os narradores das histórias e a partir dessa narrativa, tanto professor quanto estudantes adquirem um acervo oral.

Assim que a professora/pesquisadora concluiu a leitura, um dos estudantes disse:

K.E: M.A você acertou, é uma máquina de fazer fio.

Nota-se que a estudante compreendeu, a partir do contexto da leitura e das ilustrações, para que o objeto destacado na capa do livro era usado, e assim, a etapa da interpretação foi iniciada, na qual a professora/pesquisadora aproveitou para explorar o objeto em foco, questionando como seria o seu verdadeiro nome. A menina que falou que era uma máquina de fazer fio disse que a mãe teria uma em casa, demonstrando uma conexão de texto para leitor.

Para realizar a explicação sobre o que é uma roca de fiar, a professora/pesquisadora usou imagens e um vídeo de uma senhora usando o instrumento. Os estudantes ficaram admirados com o processo de fiar.

A professora/pesquisadora mostrou no projetor o passo-a-passo do processo de fiar, desde a tosquia de uma ovelha. Os estudantes acompanharam as imagens e participaram fazendo inferências sobre o motivo de lavar a lã. Segundo os estudantes a lã deve ser lavada porque a ovelha fica deitada no chão e se suja. Quando a professora/pesquisadora mostrou o novelo de lã os estudantes citaram vários exemplos de roupas feitas com esse material.

Quando questionados se já tinham visto uma roca de fiar em outras histórias eles disseram que não. Porém, para sondar as possíveis conexões, a professora/pesquisadora projetou a imagem de uma cena da história *A Bela Adormecida* com a roca de fiar. A partir da exibição da imagem os estudantes identificaram a história e alguns deles participaram fazendo conexões texto-texto:

A.G: Se ela colocar o dedo na agulha ela vai adormecer.

H.A: Só com um beijo de amor que ela ia acordar.

J.U: Se ela colocar o dedo vai dormir por cem anos.

Y.A: Só se um príncipe der um beijo nela que ela vai acordar.

A professora/pesquisadora mostrou uma imagem do filme *Malévola* que aparecia a roca, a maioria dos estudantes disseram ter assistido ao filme. Um estudante disse que o filme era quase a história da Bela Adormecida e a professora/pesquisadora explicou que, assim como a música “A Velha a fiar” foi adaptada para se tornar uma história, *A Bela Adormecida* também sofreu alterações para se transformar no filme *Malévola*.

Segundo Zilberman (2003), o interdiscurso entre os textos literários contemporâneos e os contos de fadas fazem-se ouvir em meio às vozes dos autores e leitores, aparecendo em meio ao contexto, produção e recepção. Assim como a roca, no livro *A velha a fiar*.

O estudante que demonstrou conhecer a música “A velha a fiar” foi questionado sobre as semelhanças ou diferenças entre a música que conhecia e a história ouvida e respondeu que na música que conhecia tinha um boi que bebia água e nessa história não. A professora/pesquisadora explicou que isso acontece com várias adaptações, principalmente com cantigas populares que tendem a sofrer alterações com o passar dos anos.

Com todos cientes do significado dos verbos “fiar” e “tosquiar” e do substantivo “roca”, a professora/pesquisadora questionou o porquê de a velha nunca parar de fiar, mesmo com tantas coisas incomodando. Nesse sentido, Costa (2007, p. 43) afirma que “A literatura trata, de forma inventada, do real, sem deixar de estar ligada a ele. A significação atribuída de modo simbólico aos contos e às narrativas permite o leitor ter exemplos de comportamento para resistir as dificuldades.”

As respostas surgiram a partir da visualização dos leitores:

H.A: Porque ela tinha que fazer muitas roupas para dar para os coitadinhos.

J.E: Para ela vender roupas.

J.U: Para ela dar para quem precisa.

A.G: Para ela fazer uma touca ou casaco.

A professora/pesquisadora explicou que o processo de fiar é demorado e que, além das possibilidades citadas, este também poderia ser um motivo dela nunca parar de fiar.

Questionados sobre qual personagem incomodou mais a velha durante a história, um estudante disse que foi o fogo, outro mencionou o cachorro, dois o gato, dois disseram que foi a mosca, um mencionou o rato e outro disse:

H.A: A aranha que ficou atrás da mosca, se tivesse um sapo nessa história ele comia essa mosca e acabava com tudo.

A estudante fez uma conexão com um jogo de celular com o qual brinca em casa, em que o sapo come moscas.

Professora/pesquisadora: Qual parte da história vocês mais gostaram?

M.A: A parte que chegou o gato, porque eu tenho nojo do rato.

D.I: Da música. (De repetir trechos da história)

L.F: Do pato, porque ele é muito folgado, parecia que ele estava nadando na praia.

Ainda na etapa da interpretação externa, os estudantes foram questionados sobre o espaço em que a história ocorreu. As inferências variaram entre:

J.A: Na casa da velha.

J.E: No jardim da casa da velha.

L.F: Perto da água.

A.G: Perto do quintal da velha.

L.V: Perto da floresta, porque lá tem mosca.

G.A: Na fábrica atrás da casa da velha.

E sobre qual dos personagens da história mais os incomodou, a grande maioria respondeu ser a mosca. O cachorro também é citado:

J.E: Porque ele pode latir, latir e ficar insuportável e os outros (personagens) saírem do lugar.

Chambers (2007a), ressalta que ter leitores ao redor estimula a conversação sobre os livros e a leitura de novos títulos. A conversação literária traz informações e vontade de explorar diferentes experiências. É preciso falar sobre o livro para saber o que se pensa sobre ele, porém em uma conversa informal, sem um mediador, essa conversa traria apenas aquilo que o leitor gostou ou deixou de gostar e o resumo da obra. Já com a presença do professor mediador eles aprender a olhar a obra de forma mais crítica, fazendo conexões sobre o mundo e suas próprias vidas.

A professora/pesquisadora falou para a turma que na história um personagem incomodava o outro e questionou se tinha alguma coisa os incomodando, no intuito de estimular conexões do livro com a vida dos estudantes:

J.E: Assim, quando estava de noite, eu estava dormindo, tinha uma ambulância e meu cachorro ficava latindo e não me deixava dormir.
 H.A: Uma aranha, que passou em mim e eu fiquei cheia de alergia.
 K.E: Minha irmã fica me incomodando, ela fica fazendo brincadeiras que eu não gosto, eu fico irritada e daí a gente briga.
 G.A: Meu irmão, porque ele me incomoda pra eu ficar bravo e bater nele e daí eu levo a culpa.
 E.N: O gato que fica correndo no telhado, ele faz xixi lá e tem furo no telhado daí pinga tudo.
 D.A: A minha mãe, quando eu fico assistindo filme e daí ela fala pra eu fazer algumas coisas, e algumas vezes eu faço, outras não, e isso me deixa chateado.
 D.I: O meu cachorro me incomodou ontem, porque ele me mordeu.
 T.H: Quando eu assisto filme de terror eu não consigo dormir, o pensamento fica me incomodando, fico pensando coisas ruins.
 J.P: O cachorro latindo à noite.
 G.E: O meu gato que me arranha.
 A.G: Minha amiga que vai brincar comigo fica falando que as minhas bonecas estão fechando o olho (piscando) e isso me incomoda.

Após o momento de conexão do tema da obra com a vida dos estudantes, que expressaram aquilo que estava lhes incomodando, a professora/pesquisadora falou sobre a importância de falarem sobre essas questões para um responsável e buscarem uma solução para essas situações, como não assistir filmes de terror, explicar ao pai que não se sente bem vendo algo ou pedir para a amiga não falar coisas que possam incomodar.

Chambers (2007a), descreve o que são as conexões e o que elas significam para o leitor:

[...] comparar os eventos, personagens ou linguagem de uma história com eventos, pessoas ou linguagem que o leitor conhece pessoalmente. Ao trazer nosso próprio mundo ao mundo do texto e compará-lo, descobrimos significados no outro, ou em ambos. Da mesma forma, os leitores às vezes comparam um texto com outro. Descrever como um livro se parece com outro ou como ele difere; ou comparar um personagem em uma história com um personagem em outro, e pensando em suas semelhanças e diferenças, eles se entendem um pouco melhor. Essas duas comparações são baseadas na memória: a memória de nossas próprias vidas, a memória de outros textos que lemos. O jogo da memória causado por um texto é parte integrante da experiência de leitura e uma de suas fontes de prazer. (CHAMBERS, 2007a, p. 25-26, tradução nossa).

A discussão em torno de uma história contada em sala de aula faz com que os estudantes exponham suas ideias, falem delas para seus colegas e respeitem as percepções alheias, proporcionando a interação entre pares e com a professora. Esse momento, em que informações do texto podem ser relacionadas com a vida dos estudantes, também tem objetivos já pré-definidos pela professora.

[...] a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é a função primeira da escola. Por isso, uma interação organizada com atividade de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária. As práticas da interação são rotas traçadas no território que conhecemos como letramento literário. (COSSON, 2014, p. 130).

Um estudante foi convidado a contar a história *A velha a fiar* para os demais colegas. Vários quiseram participar e o escolhido fez uma síntese da história usando as imagens do livro como apoio. Ele falou com a voz alta e todos os colegas conseguiram ouvir e participar repetindo as frases acumulativas.

A participação dos estudantes no momento de compartilhamento de ideias e das construções de sentidos é fundamental para que saibam recontá-las e encontrem significado nos momentos de leitura, por isso os estudantes devem ser vistos como agentes sociais e produtores de culturas, “ao pensarmos na participação do aluno como um ouvinte ativo que cria, transforma e produz as histórias por ele escutada e lidas, verificamos o quanto a escola pode viabilizar esse espaço-tempo de aprendizagem e vivência.” (GOMES; MORAES, 2013, p. 18).

Para finalizar, a professora/pesquisadora colocou o áudio da música *A velha a fiar* para que todos ouvissem e cantassem. A melodia era rápida e os estudantes sentiram um pouco de dificuldade para acompanhar o ritmo, mesmo assim tentaram cantar alguns trechos.

6.2 SEGUNDA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS – OS FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DE MODESTO MÁXIMO

A segunda aula de Literatura foi realizada no dia 25/09/2018, nela estavam presentes 22 estudantes. A sala foi preparada com tatames, para que eles se sentassem no chão durante o momento de ouvir a história. Com todos acomodados, a professora/pesquisadora relembrou os combinados feitos na aula anterior e pediu que falassem o que lembravam sobre a história *A velha a fiar*. Os estudantes sumariaram o enredo, lembrando das partes mais importantes. Para finalizar esse momento de retomada, a professora/pesquisadora leu novamente a história para os estudantes, que ficaram animados e repetiram a parte acumulativa.

Em seguida informou o que havia planejado para aquele dia.

6.2.1 Análise e descrição

O segundo livro escolhido foi: *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, de Willian Joyce. Uma história que faz um tributo às obras literárias e relata a vida de Modesto, um rapaz que gostava muito de histórias e que, após um vendaval que deixou tudo ao seu redor revirado e sem cor, começou uma caminhada com olhar triste e parecendo perdido. Ao olhar para cima, Modesto viu uma moça sendo guiada por livros voadores e essa moça fez com que um de seus livros fosse até Modesto, estimulando-o e fazendo com que ele trilha-se um caminho até uma biblioteca.

FIGURA 10 - MODESTO MÁXIMO CHEGANDO À BIBLIOTECA



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Com a presença dos livros, tudo ao redor de Modesto volta a se tornar colorido, inclusive ele mesmo, como se o personagem estivesse encontrado um novo sentido para sua vida.

Modesto viveu entre os livros por muito tempo. Ele também escreveu seu próprio livro, contando sua história de vida e, ao escrever a última página, chegou a sua hora de partir. Nesse momento, ele já era um senhor e os livros que viveram com ele na biblioteca demonstraram compreender o que estava acontecendo e, assim, como no início do livro, Modesto foi levado em direção ao céu por um esquadrão de livros voadores.

FIGURA 11 – MODESTO NO MOMENTO DA DESPEDIDA



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Esse livro revela o poder transformador da literatura, pois a vida de Modesto voltou a ter sentido quando ele encontrou a biblioteca e se colocou como leitor e autor do seu próprio livro. Além de mostrar aos estudantes a influência que as obras literárias podem ter na vida dos leitores e a paixão do personagem pela biblioteca, esta obra foi escolhida, também, por trazer um final aberto, em que as inferências e construções de sentidos são ainda maiores, mostrando a partida de Modesto de uma forma que sua morte fica subentendida, por meio da tristeza presente nas ações dos livros e da narrativa sutil:

Os livros ficaram tristes, mas entenderam. Modesto pôs o chapéu e pegou sua bengala. Ao se aproximar da porta, voltou-se e sorriu, depois acenou um adeus. – Levo vocês todos aqui dentro – disse ele, e apontou para o coração. Os livros acenaram suas páginas e Modesto voou para longe. E, ao voar, ele voltou a ser como era naquele longínquo dia em que todos se encontraram pela primeira vez. (JOYCE, 2012, p. 41-42).

FIGURA 12 - MODESTO SENDO LEVADO PELO ESQUADRÃO DE LIVROS



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

No final da obra, o livro escrito por Modesto desceu de seu ombro e encontrou uma menina que estava chegando na biblioteca, como se uma nova história começasse. “E assim, nossa história termina como começou... com um livro sendo aberto.” (JOYCE, 2012, p. 47).

Chambers (2008), relata a dificuldade de encontrar livros destinados ao público infantil que tenham como personagem principal um adulto. O autor afirma que a maioria dos escritores busca uma maneira menos direta retratar o adulto. Eles tendem a fazer histórias na forma de fantasia, geralmente com personagens de animais com características humanas. Ou então o idoso é representado na história por um personagem de avô.

As ilustrações desta obra literária são ricas em detalhes e impressionam pelas expressões marcantes dos personagens. Para Chambers (2008, p.189, tradução nossa), os livros ilustrados são complicados, eles “relatam um entrelaçamento sutil entre palavras e imagens, as variedades de significados são sugeridas, mas nunca afirmadas, dicas visuais e verbais formam padrões, estruturas e ideias complexas”. Os leitores da obra recebem as dicas do texto e das ilustrações, porém, a interpretação da possibilidade da morte do personagem fica a critério de cada leitor.

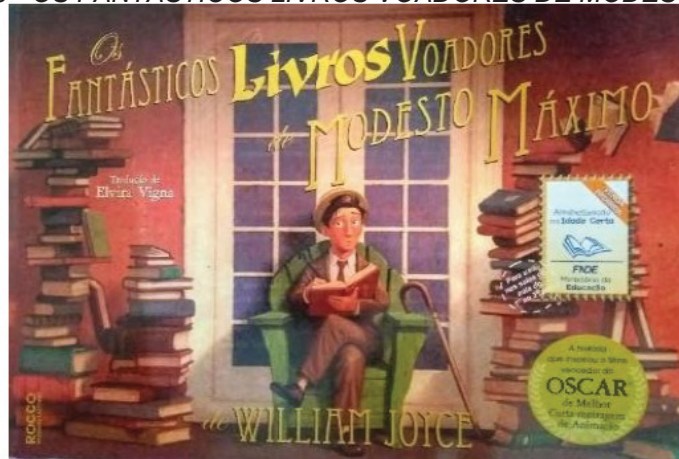
A escolha dessa obra se deu, dentre outros critérios, por conta de a escola estar situada em um bairro considerado violento e o tema morte ser corriqueiro na fala dos estudantes. Mortes brutais são relatadas como algo comum na comunidade. O final em aberto possibilita uma reflexão sobre a temática da morte e oferece ao leitor a possibilidade de compreender esse fenômeno dentro dos limites da normalidade da vida. Na obra, a violência não está presente e foi possível verificar as reações e emoções dos estudantes durante o compartilhamento de ideias. Nesse sentido, Abramovich (1995, p. 114) relata sobre o trabalho com a tema da morte com crianças:

É fundamental discutir com a criança, de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia não acontecer... Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda.

Os critérios de análise das aulas de Literatura com a obra *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo* são: a leitura em voz alta; a mediação de leitura; a simbologia das cores presentes nas ilustrações; o pacto ficcional; compartilhamento de ideias e interpretações em uma obra com final em aberto.

A professora/pesquisadora passou para a segunda sequência básica de leituras, dizendo que naquele dia os estudantes conheceriam uma outra história e, para aguçar ainda mais a curiosidade, projetou a capa do livro.

FIGURA 13 - OS FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DE MODESTO MÁXIMO



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Percebendo o desempenho dos estudantes na primeira aula de Literatura, a professora/pesquisadora buscou aprofundar um pouco mais as reflexões nesta sequência básica de leitura.

No momento da introdução da obra, ao serem questionados sobre o que achavam que aconteceria na história, disseram que seria sobre muitos livros, também realizaram tentativas de leitura do título, porém precisaram de ajuda para leitura e compreensão. Cerrillo (2007, p. 56, tradução nossa), enfatiza a importância da mediação na formação dos leitores iniciantes: “A intervenção dos mediadores é necessária, é como ponte ou elo entre os livros e as crianças leitoras, pois propicia e facilita o diálogo entre ambos”.

A professora/pesquisadora explicou que Modesto Máximo era aquele jovem que aparecia na capa. Instigados sobre como seria a vida de Modesto Máximo, os estudantes responderam:

A.D: Ele fica lendo toda hora.

N.I: Ele fica sentado lendo.

B.E: Ele gosta de ler.

A.S: Ele está com cara de vergonha.

J.A: Ele está com vergonha de ler.

J.P: Ele gosta de ler e escrever livros.

Y.A: Ah professora! Eu entendi agora! Todos esses livros foi ele que fez. (Outros concordam com essa hipótese).

Ao serem questionados sobre o lugar onde Modesto Máximo estaria, responderam usando seus conhecimentos prévios que ele poderia estar sentado em uma cadeira verde de madeira na casa dele, em uma biblioteca ou em uma livraria.

A professora/pesquisadora falou que, durante a leitura da história, todos iriam descobrir os detalhes da vida de Modesto e aproveitou para iniciar a etapa de introdução, apresentou os elementos paratextuais, que segundo LLuch (2003) ajudam a introduzir o leitor na obra, dando as primeiras instruções sobre o conteúdo da obra.

A professora/pesquisadora contou sobre a premiação descrita na capa e sobre o curta-metragem que inspirou essa obra, que seria assistido na aula seguinte. Fez, ainda, um breve relato sobre o escritor e cineasta. Antes de iniciar a leitura, lembrou algumas inferências já feitas pelos estudantes, em que disseram que Modesto gostava de ler e escrever. Mostrou a folha de rosto que contém vários livros voando, questionou o que aconteceria com os livros na história e os estudantes responderam que os livros de Modesto iriam voar.

A leitura foi realizada em voz alta pela professora/pesquisadora, com o livro em mãos e sem mostrar as imagens para que os estudantes, para que usassem a estratégia da visualização, podendo criar mentalmente os cenários, personagens e inferências. De acordo com Jean (2011, p.62), “a leitura em voz alta foi e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações”. Essa leitura durou cerca de dez minutos e os estudantes permaneceram todo o tempo prestando atenção no enredo.

FIGURA 14 - MOMENTO DE REFLEXÕES APÓS A LEITURA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Para Chambers (2007b, p. 77, tradução nossa), “Ler em voz alta para as crianças é essencial para ajudá-las a se tornarem leitoras.” O autor firma que a leitura

em voz alta é importante não só no início da escolarização, mas nos demais níveis de ensino, pois o processo de formação do leitor é muito longo.

Houve alguns comentários durante a contação:

L.U: É o amigo do gato de botas. (Cochicha para o colega ao lado).

A.D: Ele está ficando velho.

M.A: Ela ficou cuidando dos livros.

H.A: Seguir em frente pra que? Será que ele foi pra Deus?

Y.A: Ele vai pra Deus.

Ao concluir a leitura, a professora/pesquisadora passou para a etapa da interpretação interna, utilizando somente a contação da história como base. Instigou que os estudantes para que falassem suas impressões (estratégia da inferência) e os leitores iniciantes disseram ter gostado. Quando questionados sobre o que aconteceu com o Modesto Máximo, as respostas surgiram de forma tímida:

H.A: Ele foi pro papai do céu, pro papai do céu cuidar dele e ele vai virar um anjinho.

M.A: Ele foi pro papai do céu.

A.S: Deus foi pegar ele porque ele estava muito doente.

L.U: A mão dele estava cansada de tanto escrever.

J.P: Ele estava com dor na mão.

D.A: Ele pode estar perto da morte e não pode mais escrever livro nenhum.

Nota-se o uso dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação à possibilidade de um senhor de idade avançada ter morrido. A professora/pesquisadora falou que não havia uma resposta certa para esta pergunta e que cada um podia criar o final que desejasse.

No momento do compartilhamento dos sentidos encontrados na leitura, em que um estudante pode chegar a uma interpretação diferente da interpretação de um colega, não deve permanecer o ponto de vista do adulto, professor mediador. O leitor em formação deve ser valorizado e estimulado a usar seus próprios argumentos para defender sua opinião, estimulando o uso social da literatura. Como afirma Eagleton (1986, p. 20),

Podemos discordar disso ou daquilo, mas tal discordância só é possível porque partilhamos certas maneiras “profundas” de ver e valorizar, que estão ligadas à nossa vida social, e que não poderiam ser modificadas sem transformarem essa vida.

A discordância no momento das inferências é muito curiosa, visto que os estudantes fazem parte da mesma comunidade e, mesmo assim, possuem visões

diferentes de mundo, gerando diferentes conexões, ponderações e argumentos de defesa.

Segundo Ramos, Gutierrez, Kich (2011), a literatura oportuniza aos leitores discussões acerca de ações inerentes à vida, busca a humanização e não assume verdades, pelo contrário, questiona a realidade e busca respostas a diferentes perguntas.

A literatura questiona o leitor acerca de suas as concepções, abre portas e janelas, desencadeia a memória, cutuca a imaginação, provoca abalos em certezas, propõe valores, questiona outros, oferece, enfim, a possibilidade de repensarmos no sentido da vida. (RAMOS; GUTIERRES; KICH, 2011, p. 321).

Para o momento de interpretação externa, a professora/pesquisadora projetou as imagens da obra, já que o livro era um pouco pequeno, para que todos percebessem os detalhes das ilustrações.

Na obra, Modesto escrevia seu livro, “ele escrevia todas as suas alegrias as tristezas, tudo que ele conhecia e todas as suas esperanças” (JOYCE, 2012, p. 5). A professora/pesquisadora perguntou se os estudantes lembravam o que o personagem escrevia, responderam que eram as amizades, as felicidades, as tristezas e alegrias. A professora/pesquisadora percebeu que não se referiam à esperança e, como é um trecho que se repete na história, a leitura foi retomada e o significado da palavra também foi discutido.

A professora/pesquisadora perguntou se os estudantes sabiam como era chamado o caderno ou livro no qual as pessoas escrevem o que acontece diariamente na vida. Para a surpresa da professora/pesquisadora, os estudantes prontamente responderam que é um diário, usando novamente os conhecimentos prévios. Ela comentou que as letras voaram do diário de Modesto durante o vendaval, mas as lembranças não saíram da memória dele. Questionou então se os estudantes haviam percebido o momento em que Modesto começou a escrever novamente e obteve resposta afirmativa.

Enquanto as imagens eram projetadas, os estudantes trocavam ideias e faziam suas inferências:

A.G: Um vento bem forte derrubou tudo.

D.A: Ficou tudo quebrado, de ponta cabeça.

A.S: Modesto ficou triste e por isso ficou tudo cinza.

Essas inferências foram construídas devido às ilustrações da obra que corroboram o texto. “Elas trazem informações e são cuidadosamente incorporadas ao texto”. (CHAMBERS, 2008, p. 234).

De fato, a alternância de cores de Modesto e alguns personagens deixam claro seu estado de humor, que variam entre momentos de tristeza e desolação, que passam a alegria e motivação quando ressurgem as cores. A alternância das cores nas ilustrações foi notada pelos estudantes desde o princípio, e serviram como apoio para as inferências, sem que a professora/pesquisadora precisasse se pronunciar a respeito.

A professora/pesquisadora perguntou se a mulher que estava sendo carregada pelo esquadrão de livros também estava cinza e os estudantes disseram que não, porque ela estava feliz e o vento já tinha acabado.

Diante de outra imagem projetada, os estudantes falaram que um livro levou Modesto até a biblioteca e que lá ele viveu momentos bons e os livros mudaram a vida dele. Relataram, também, que Modesto cuidava dos livros e lia todos eles, mergulhando nas histórias.

O compartilhamento de ideias, que podem ser confirmadas ou não, dentro de um grupo de estudantes, normalmente motiva novas leituras, pois eles se sentem pertencentes a uma comunidade de leitores. Cosson (2016a, p. 66) defende os momentos de compartilhamento de interpretações:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

A professora/pesquisadora mostrou a imagem do personagem que estava na capa do livro que acompanhou Modesto Máximo até a biblioteca e que o acompanhou durante toda a obra e lembrou a frase proferida por um dos estudantes que, enquanto a história era lida, usou seus conhecimentos prévios e dizendo que o personagem era o amigo do *Gato de Botas*. A professora/pesquisadora pergunta, então, se alguém lembraria o nome do personagem e outra estudante prontamente responde:

Y.A: Humpty Dumpty!

Essa conexão do personagem da obra com os conhecimentos prévios, feita pelos estudantes, foi uma surpresa para a professora/pesquisadora que, em seu planejamento para aquele dia, procurou formas de apresentar o personagem Humpty Dumpty aos leitores. Como nem todos eles tinham percebido essa intertextualidade ou feito uma conexão, por isso, a professora/pesquisadora projetou um trecho do filme *Gato de Botas*, que já estava gravado no pen drive. Esse trecho mostrava exatamente o momento em que o *Gato de Botas* fala o nome do personagem Humpty Alexandre Dumpty, que ficou conhecido desde a clássica versão de *Mamãe Gansa*. Ele é representado como um ovo, com atributos humanos, com rosto, braços e pernas. Alguns estudantes relataram ter assistido ao filme, inclusive um deles contou aos colegas parte do enredo em que os feijões mágicos podem nascer de verdade.

Humpty Dumpty aparece também na história *Alice no país das maravilhas* e, por isso, foi mostrada uma imagem da Alice junto com Humpty Dumpty, para verificar se os estudantes identificavam a história. Um deles identificou na hora e outros começaram a comentar sobre a Alice. Houve um relato de parte da história:

L.U: A Alice caiu no buraco, passa pelo espelho, vê um coelho, tenta seguir o coelho, mas ela cai no buraco. Ela cai em uma casa e está de ponta cabeça. Toma uma bebida que é de crescimento, a bebida é de diminuir e o bolo é de crescer, ela tenta pôr a chave na porta, ela acha uma pequena porta, ela bebe, mas daí ela não consegue pegar a chave na mesa.

A professora/pesquisadora explicou aos estudantes que muitas vezes é possível encontrar elementos ou personagens em uma história que já foram vistos em outras, como a roca de fiar, que remetia à *Bela Adormecida* e o personagem Humpty Dumpty que estava presente na obra *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, no filme do *Gato de Botas* e também na história *Alice no país das maravilhas*. Enfatizou que, quanto maior o contato com a literatura, mais conexões entre as leituras podem ser feitas. A professora/pesquisadora usou a palavra “intertextualidade”, porém a explicação foi focada na ação e no contexto e não na aprendizagem conceitual do termo.

A professora/pesquisadora perguntou se os estudantes sabiam da existência da biblioteca na escola e obteve resposta afirmativa. Alguns dos estudantes nunca haviam ido à biblioteca, enquanto outros foram apenas para assistir a filmes. Quando questionados se a biblioteca da escola funcionava como a do Modesto Máximo a

resposta foi negativa. Uns disseram não saber como os livros estavam, outros que estavam organizados, mas todos concordaram que ninguém os estava lendo.

Houve uma conversa sobre o sentido da falta de cor de algumas pessoas que apareceram na obra, mas que depois que recebiam livros para leitura se enchiam de cor. E os estudantes foram instigados a visualizar como seria a biblioteca da escola e, depois, a biblioteca de Modesto com seus livros voadores. Uma das estudantes demonstrou não estar de acordo com o pacto ficcional.

Y.A: Professora, deve ser assim, o livro lá da biblioteca deve estar com cor, mas não deve ter ninguém lendo, porque não existe este negócio de ficar sem cor.

A professora/pesquisadora questionou os demais estudantes, se eles concordavam ou não com a colega Y.A. A turma começou a conversar entre si, demonstrando não concordar com a fala da estudante, a professora/pesquisadora deixou que debatessem o assunto por alguns instantes e os estudantes tentaram ajudar a colega, fazendo explicações:

J.E: É para fazer de conta.

J.U: É uma história.

A.S: A gente sabe que eles não estão sem cor de verdade, mas é um modo de dizer.

H.A: Você precisa imaginar, fazer de conta que os livros voam.

Com a mediação da professora/pesquisadora, os estudantes explicaram qual era o sentido de os livros voarem na biblioteca de Modesto e também da relação das cores com as emoções dos personagens ao receberem obras literárias, ressaltando que situações fantásticas acontecem nas histórias literárias.

Eco (1994, p. 81), discorre sobre a importância do pacto ficcional no momento da leitura literária.

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é o seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional [...] tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras.

Na situação relatada percebe-se a importância da mediação, já que a estudante aparentou não estar de acordo com o pacto ficcional, ao contrário do esperado de crianças entre cinco e seis anos, que costumam entrar no mundo imaginário em suas brincadeiras sem maiores questionamentos.

A conversa em grupo e a mediação da professora/pesquisadora fez com que a estudante se sentisse parte daquela comunidade de leitores. A estudante Y.A demonstrou ter aceitado o fato de os livros voarem ou de personagens ficarem sem cor ao longo da história. Segundo Cosson (2016a), partilhar experiências leitoras fortalece a consciência de que os estudantes fazem parte de uma comunidade de leitores. Essa consciência amplia os horizontes de leitura dos estudantes.

Na concepção de Eco (1994), para que uma obra literária se concretize, ela precisa do leitor e para formar leitores capazes de aderir ao pacto ficcional é necessária a presença de um professor mediador que permita a construção de caminhos entre o texto literário e o leitor.

Por um lado, na medida que um universo de ficção nos conta a história de algumas poucas personagens em tempo real e local bem definidos, podemos vê-lo como um pequeno mundo infinitamente mais limitado que o mundo real. Por outro, na medida em que se acrescenta indivíduos, atributos e acontecimentos ao conjunto do universo real (que lhe serve de pano de fundo), podemos considerá-lo maior que o mundo de nossa experiência. (ECO, 1994, p. 91).

No final da aula de Literatura a professora/pesquisadora pediu para que os estudantes falassem sobre os pontos mais importantes da história, que mais chamaram a atenção durante a leitura e interpretação, como um momento de sumarização no coletivo.

Os estudantes foram informados que, na semana posterior, o trabalho com o livro de Modesto continuaria e que seriam levados à biblioteca para emprestarem livros, assim como era feito na obra lida.

A terceira aula foi realizada no dia 05/10/2018. Nela estavam presentes 22 estudantes. A professora/pesquisadora os levou à biblioteca e mostrou as estantes, apontando que tipo de livros ocupavam cada uma delas. Após os estudantes conhecerem a biblioteca, a professora/pesquisadora informou que passaria o curta metragem que inspirou a obra de Modesto Máximo e que depois de assistirem poderiam emprestar livros literários da biblioteca para levarem para casa.

A professora/pesquisadora acomodou todos os estudantes no tatame que ficava no centro da biblioteca e mostrou o livro *Os Fantásticos Livros Voadores de Modesto Máximo*.

FIGURA 15 - PROFESSORA/PESQUISADORA MOSTRANDO A CAPA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Quando questionados pela professora/pesquisadora, os estudantes lembraram da história contada na aula anterior e fizeram uma síntese do enredo no coletivo.

Após essa conversa, ainda na biblioteca, a professora/pesquisadora colocou o curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore* para que os estudantes pudessem assistir. Esse vídeo foi o vencedor do Oscar de melhor curta-animação em 2012, e retrata a história já trabalhada em sala. O vídeo não possui falas, apenas uma música de fundo que despertou ainda mais os sentimentos dos espectadores, possibilitando novas inferências.

Todos os estudantes prestaram muita atenção, era possível ver a emoção nos olhos de cada um e em comentários ditos em voz baixa e tímida como:

M.A: Ele está indo com Deus.

N.I: Eu quase chorei.

FIGURA 16 - ASSISTINDO AO CURTA-METRAGEM



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Ao término do vídeo foi possível perceber um ambiente onírico, em meio a risos, expressões de admiração ou tristeza e cochichos com os colegas. A emoção dos estudantes contagiou a professora regente que ficou admirada com as reações. Em seguida, a professora/pesquisadora iniciou uma conversa como forma de interpretação do vídeo e para construir novas inferências:

J.U: Super legal, eu me senti triste bem na hora que ele abandonou os livrinhos porque ele tinha que sair.

H.A: Isso aí é uma sofrência.

J.P: Eu senti emoção.

G.U: Eu quase chorei de emocionado.

T.H: Eu também quase chorei.

Vários estudantes falaram que quase choraram e suas falas estavam carregadas de emoção. Inicialmente falavam baixo e olhavam para os lados para ver como os colegas estavam reagindo.

A professora/pesquisadora perguntou aos estudantes se perceberam detalhes no vídeo que não haviam percebido no livro. As perguntas foram feitas com o objetivo de fazer conexões entre o texto e o vídeo.

Na etapa da intervenção os estudantes começaram a fazer comentários, falaram das pessoas da cidade no momento do vendaval, da vovozinha emprestando livro e ficando colorida. Eles perceberam o fato de que Modesto ficou muito triste depois do vendaval.

A.S: Quando ele estava sentado ele estava colorido, depois ele ficou de outra cor, ficou cinza.

Os comentários feitos pelos estudantes podem ajudar os leitores iniciantes a compreenderem a essência da história e perceberem detalhes importantes, como a questão das cores. Compartilhar experiências em um grupo, com a mediação da professora auxilia na formação de uma comunidade de leitores, que é fundamental para o processo do letramento literário.

De acordo com Colomer (2007, p.143):

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Quando os estudantes foram questionados sobre a moça que estava voando com os livros, as respostas foram distintas:

A.S: Era aquela menininha que chegou no final da história.
 A: Era uma moça que estava lendo.
 J.E: Era uma mulher que estava emprestando livros naquela biblioteca.
 G.A: Uma mulher que morava na biblioteca.
 H.E: Alguém que leu tanto até voar.

A professora/pesquisadora explicou que era possível relacionar a moça com pessoas da vida real, que estimulam a leitura. Os leitores fizeram conexões de texto para leitor e citaram mãe, irmã, professora, tia e avó. A conversa continuou e os estudantes concordaram que a moça estava colorida porque estava cheia de histórias. A professora/pesquisadora participou da conversa e relatou que durante uma leitura é possível voar sem sair do lugar, vivenciando a história e identificando se com os personagens.

Nas leituras literárias estão presentes situações embaraçosas vividas pelas personagens, o dramatismo, a criação das cenas no imaginário, a visita a diferentes lugares e a esperança de que o herói vença e não morra e que o vilão pague por suas atitudes. Esses elementos, se explorados de forma adequada, podem cativar o leitor e estimular o desejo pela leitura de outras obras literárias. Assim, as atividades sairão da habitual decodificação e compreensão do texto, fazendo da escola um ambiente perfeito para reflexão e promoção social. Pois, como afirma Cervera (2004, p. 40), “a função fundamental da literatura infantil é introduzir a criança a um determinado âmbito cultural e facilitar a elas a aquisição de uma série de conhecimentos que são indispensáveis para sua formação”.

Durante a conversa, os estudantes disseram que queriam voar com a moça do esquadrão de livros ou mergulhar no livro igual ao Modesto. A professora/pesquisadora perguntou se algum deles havia mudado de ideia sobre o local para onde Modesto foi no final da história.

W.E: Foi para casa dele
 H.A: Ele foi pro céu.
 J.P: Acho que ele foi internado.
 J.U: Foi para casa dele de quando ele era novo.
 K.E: Ele podia ter voado também e voltado pra casa dele.
 J.E: Ele voltou para casa porque agora os livros já estavam bem cuidados e tinha uma outra pessoa lá.
 A.D: Ele ficou bem novo de volta, quando os livros começaram a rodar em volta dele, ele ficou novo.

Para Bettelheim (2007), o fato de a criança não suportar a ideia da perda do personagem, arrumando um subterfugio para acalantar sua dor e viver um final feliz, é uma forma de resolver os problemas interiores que fazem parte do anseio da humanidade por equilíbrio, por resolver situações com as quais não concordam, muitas vezes encontrando uma desculpa para tal.

O autor (2007), também afirma que há uma mensagem transmitida ao longo do texto literário:

[...] que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 2007, p. 14).

Ou seja, Modesto passou por momentos de dificuldade, perdeu sua casa e seus livros, que para ele eram verdadeiros tesouros, porém, não desistiu, encontrou a biblioteca e fez dela seu novo lar. Deu continuidade na escrita de seu livro e seguiu sua vida sendo muito feliz.

Se a escola contemplar a leitura como uma experiência estética, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar a função social da literatura e desenvolver a humanização, assim como afirma Silveira (2005, p. 15-16):

A leitura deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento. Nesse mister, o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

Com as leituras e reflexões feitas durante as duas primeiras sequências básicas de leitura é possível afirmar que a literatura pode ajudar na reflexão e transformar pensamentos, despertando sentimentos de humanidade. A reflexão e as inferências produzidas a partir da leitura da obra e do curta-metragem renderam conversas fartas sobre experiências e encontros de estudantes que compartilharam dúvidas, angústias ou desejos.

Para a maioria dos estudantes o final da história foi triste, apenas alguns relataram um final feliz após a chegada da menina. A professora/pesquisadora, com objetivo de estimular a estratégia da síntese e da visualização, utilizada para suprir as

lacunas da história, convidou uma das estudantes para contar a história trabalhada, usando o livro como apoio.

FIGURA 17 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA REALIZADA PELA ESTUDANTE



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Jean (2011, p. 114), relata a importância da leitura realizada em voz alta pelos próprios leitores iniciantes, usando as imagens como base:

Desde que a criança começa a dominar, ainda que sumária e desajeitadamente, a palavra, é recomendado que se lhe peça que conte ela própria a história das imagens, contentando-se a «voz alta do leitor» em ler o texto. Estas espécies de diálogo, para além do prazer que proporcionam à criança e ao leitor, são excelentes preparações para a aprendizagem inteligente da leitura.

Após esse momento, a professora/pesquisadora explicou que cada estudante deveria escolher um livro para levar para casa. A turma foi dividida em grupos para que todos pudessem ver o acervo com calma.

FIGURA 18 - ESTUDANTES ESCOLHENDO LIVROS PARA EMPRÉSTIMO



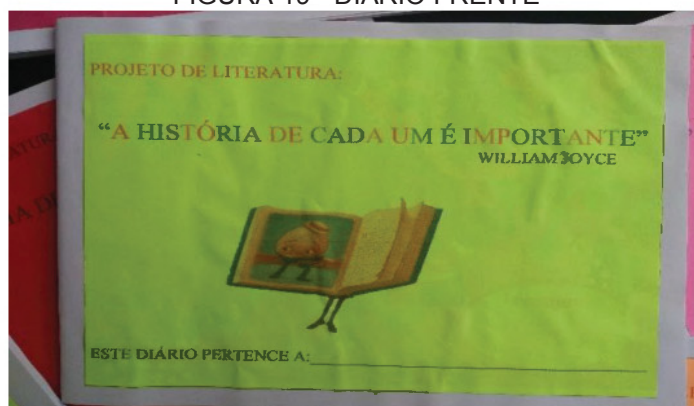
FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Os estudantes ficaram muito entusiasmados e, assim que escolheram o livro, foram até a mesa para registrar o título da obra. Eles também receberam um diário e canetinhas para usarem em casa, para registrar as emoções e tudo aquilo que desejassem. A professora/pesquisadora leu a capa e a contracapa do diário e explicou a importância de colocar a data e deixou claro que os registros podiam ser por escrito ou por desenhos.

O diário é uma forma de registrar os sentimentos e pode se tornar uma ferramenta para os estudantes expressarem, de alguma maneira, seus pensamentos. Segundo Pires (2007), os diários trazem “momentos de reflexão pessoal sobre os assuntos suscitados pelo cotidiano”. Além disso, ao registrar os momentos, as crianças têm a possibilidade de, depois de um tempo, revisitá-los e de certa forma perceber coisas sobre si mesmo, que podem ter passado despercebidas.

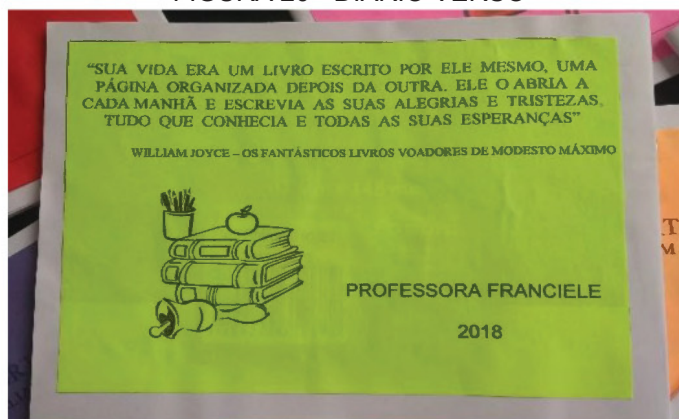
A professora/pesquisadora reforçou os cuidados que deveriam ter com os livros emprestados e lembrou que eles deveriam ser devolvidos para a escola até o fim da semana, mas que o diário poderia permanecer em casa.

FIGURA 19 - DIÁRIO FRENTE



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

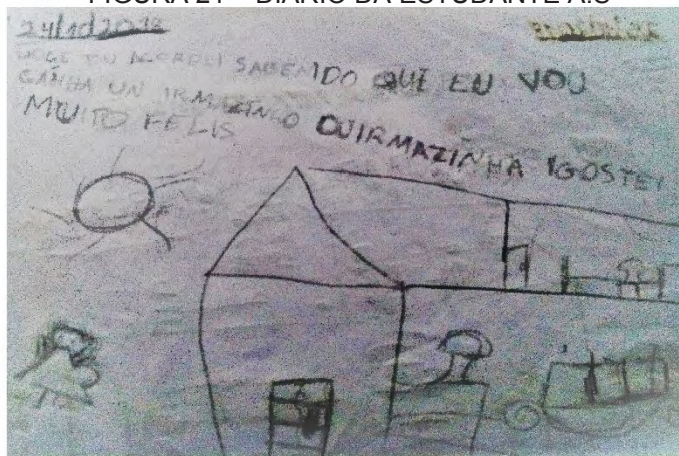
FIGURA 20 - DIÁRIO VERSO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Alguns estudantes trouxeram, ao longo das aulas de Literatura, o diário para a professora/pesquisadora ver, sendo possível afirmar que, de fato, eles estavam usando o diário para registrar momentos que consideravam importantes, bem como os sentimentos envolvidos na ação.

FIGURA 21 – DIÁRIO DA ESTUDANTE A.S



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Na figura 21, a estudante A.S colocou a data (24/10/2018), e escreveu “HOGE EU ACORDEI SABEMDO QUE EU VOU GÁNHA UN IRMAZINHO OU IRMAZINHA I GOSTEI MUITO FELIS”, fez também um desenho da sua casa e da mãe grávida. É o registro de uma estudante de seis anos, que conseguiu expressar suas emoções, tendo um estímulo para leitura e escrita.

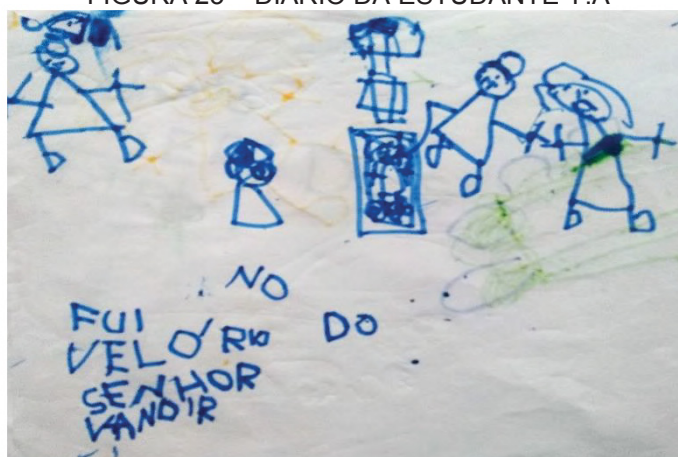
FIGURA 22 - DIÁRIO DO ESTUDANTE B.E



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Na figura 22, a estudante B.E não colocou a data, mas escreve “EU GOSTO QUE MINHA MÃE CONTE HISTÓRIA”, pelo desenho da cama é possível compreender que se trata da contação de história antes de dormir.

FIGURA 23 – DIÁRIO DA ESTUDANTE Y.A



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Na figura 23, a estudante Y.A usa canetinha azul para fazer os desenhos e escreve “FUI NO VELÓRIO DO SENHOR VANDIR”. O tema da morte já havia sido debatido em sala. A estudante realizou o desenho em casa e, ao mostrar para professora/pesquisadora na semana seguinte, fez o relato do fato. É possível identificar a situação do velório por meio dos desenhos.

Muitos estudantes trouxeram seus diários, tanto para a professora/pesquisadora, quanto para a professora regente ver. Os registros variaram entre desenho e escrita, somente escrita e somente desenho. Eles ficaram livres para escolher como fariam esses registros, portanto alguns falavam sobre a escola, a visita ao zoológico, os colegas de sala e outros traziam informações da casa, sobre a família, passeios, brincadeiras. De modo geral, a proposta do diário atingiu seu objetivo que era ser mais uma ferramenta para os estudantes expressarem suas emoções, alegrias e tristezas, tornando-se, também, um estímulo à escrita.

Durante a leitura dessa obra, os estudantes se comportaram como leitores críticos, que em uma comunidade iniciante, construíram significados e refletiram sobre diferentes assuntos, a partir da leitura do texto e das ilustrações, com a mediação da professora/pesquisadora.

6.3 TERCEIRA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS – *EU QUERIA TER...*

O quarto dia de intervenção ocorreu em 09/10/2018 e estiveram presentes os 25 estudantes. A professora/pesquisadora iniciou a aula de Literatura conferindo a devolução dos livros emprestados da biblioteca, com auxílio da professora regente.

Todos entregaram os livros no prazo e foram elogiados por cumprirem com o combinado.

Porém, quando a professora/pesquisadora perguntou se todos haviam lido o livro em casa, alguns falaram que não. Este fato confirma o que foi dito nas entrevistas, que alguns estudantes levam livros para casa, mas ninguém lê para eles. Quando questionados sobre os motivos de não terem lido, as respostas variaram entre:

N.I: Esqueci de falar para minha mãe.
D.I: Não deu tempo porque tive que sair.
H.A: Minha mãe não conseguiu ler.

A professora/pesquisadora lembrou algumas coisas que já tinha explicado, como o fato de o livro ficar vários dias com os estudantes, para que tivessem tempo de ler, que havia um bilhete na agenda informando os responsáveis e que, se alguma mãe ou pai não conseguisse ler, poderiam pedir para outras pessoas próximas, irmãos, primos ou eles mesmos poderiam realizar uma tentativa de leitura.

É muito importante que os professores acompanhem a leitura dos estudantes no processo do letramento literário, que perguntem como foi o momento da leitura, quem contou a eles a história (no caso de estudantes ainda não alfabetizados), quais as sensações experimentadas partir da leitura da obra. Essas questões fazem com que os estudantes se expressem e estimulem outros leitores a estarem mais comprometidos com a leitura em uma próxima situação.

A professora/pesquisadora pediu para que alguns estudantes relatassem sobre os livros que levaram para casa e depois convidou um deles para contar a história aos colegas. Aproximadamente metade da turma levantou a mão se voluntariando para contar a história. A professora/pesquisadora procurou escolher estudantes diferentes para esses momentos, de modo que o maior número possível pudesse participar.

O estudante escolhido, ao invés de contar a história, a partir das imagens e da lembrança daquilo que ouviu, quis ler literalmente a história. Como era o início da alfabetização, não havia fluência na leitura e mesmo com a professora/pesquisadora dando a sugestão que só relatasse os fatos, ele insistiu na leitura, queria mostrar que já conseguia ler sozinho e isso fez com que os demais estudantes comesçassem a se dispersar.

Foi preciso que a professora/pesquisadora intervisse e ajudasse na leitura, solicitando que lesse uma frase por página e relatasse o restante. A mediação da

professora/pesquisadora neste momento foi crucial para que o estudante não se frustrasse em relação a sua conquista de ler com autonomia algumas frases e de contar a história diante de seus colegas. Com esse apoio o estudante conseguiu concluir a contação da história sem maiores problemas. “A cada ano, cresce nossa certeza de que a mediação de um adulto letrado entre crianças e a literatura é o fator mais importante no surgimento do desejo de ler, e de ler arriscadamente”. (CHAMBERS, 2008, p. 36, tradução nossa).

A professora/pesquisadora perguntou se os estudantes haviam feito registros nos diários que receberam. Em resposta, alguns relataram que estavam escrevendo e desenhando, outros só desenhando e apenas um estudante disse que ainda não tinha registrado nada, mas que o faria naquele mesmo dia.

6.3.1 Análise e descrição

A terceira obra selecionada é: *Eu queria ter...*, de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani. Por meio de um texto curto e belíssimas ilustrações, as autoras trazem as particularidades dos animais e suas diferentes habilidades usadas no dia a dia, como os olhos do melro para enxergar bichos e flores no meio do capim ou as passadas do tigre para andar em silêncio pela floresta.

FIGURA 24 - CAPA DO LIVRO: *EU QUERIA TER...*



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

É um livro de tamanho grande, com ilustrações que ocupam duas páginas e que retratam muito mais que o desenho do animal ao qual o texto se refere. Os detalhes pequenos montam um verdadeiro cenário, mostrando também outros animais escondidos e detalhes da natureza que favorecem o interesse dos estudantes pela leitura e complementam a compreensão textual.

FIGURA 25 - ILUSTRAÇÃO DO LIVRO *EU QUERIA TER...*



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Linden (2011, p. 78), relata sobre o espaço da página dupla nos livros ilustrados:

Por conta da disposição dos enunciados no suporte, o espaço da página dupla se acha plenamente investido em uma organização que, na maioria das vezes, não é tabular. Os encadeamentos de uma página para outra se tornam assim fluidos. Com isso, a sequência de páginas pode se inscrever num conjunto coerente. A relação com o espaço da página cria uma relação particular do livro. Se a história em quadrinho narra de quadrinho para quadrinho, pode-se dizer que o livro ilustrado, por sua vez, narra de página em página, muito embora elas comportem várias vinhetas. Os princípios de diagramação devem ser entendidos em função dessa forte relação com a página dupla e da capacidade de se basear na sucessão das páginas.

Os animais explorados durante a obra são: girafa, melro, tigre, rato, ganso, lêmure, cachorro, veado, baleia, pantera, coruja, lebre, urso e elefante. É um livro que busca a reflexão sobre características dos animais que muitas vezes passam despercebidas. É possível afirmar que, em muitas situações, as habilidades descritas ao longo da história facilmente seriam desejadas por muitas pessoas, mesmo sem poderem ser adquiridas (compradas). A partir do momento que os leitores perceberam a possibilidade de transformar o título da obra na pergunta “o que eu queria ter?”,

diferentes reflexões surgiram, pois buscar habilidades ou desejos que não podem ser comprados revela muito sobre a vida e a personalidade de cada um.

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-lo, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. (COLOMER, 2007, p. 27).

A construção de sentidos e a busca pela reflexão por meio de um texto recheado de lacunas e belas ilustrações, pode estimular a formação dos leitores. A escolha desta obra, com personagens animais foi também para atender o interesse dos estudantes por histórias com essa característica, exposto durante as entrevistas.

A obra de início ao fim traz as habilidades dos animais, sem um desfecho, porém com grande impacto em relação a descobertas de um universo desconhecido para os leitores. O tema desta terceira leitura é o desejo por habilidades que vão além do que o dinheiro pode comprar, como, por exemplo, ter “As pernas da lebre para correr pelo mundo” (ZOBOLI; MULAZZANI, 2013, p. 26).

Os critérios de análise das aulas de Literatura com a obra *Eu queria ter...* são: a mediação da leitura; o livro ilustrado; reflexão e humanização, compartilhamento de ideias e interpretações em uma comunidade de leitores iniciantes.

Iniciando a terceira sequência básica de leituras, a professora/pesquisadora começou pela motivação, falando sobre as entrevistas realizadas anteriormente e o desejo de ouvirem histórias com personagens que fossem animais. Os estudantes demonstraram muito entusiasmo ao perceberem que o pedido foi atendido.

O livro traz a voz da baleia que canta para as criaturas do mar, as orelhas do elefante que podem ouvir os sons da terra e também do céu, entre outras características peculiares de cada um dos animais, chamando atenção para as funções que elas exercem no cotidiano e a maneira como interagem com a natureza, por exemplo, “A atenção do veado para perceber tudo que acontece no bosque.” (ZOBOLI; MULAZZANI, 2013, p. 18).

Na etapa da introdução da obra *Eu queria ter...*, de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani, a professora/pesquisadora mostrou a capa do livro e perguntou o que os estudantes viam. Alguns disseram ser um coelho. Ao mostrar a contracapa, que completava o desenho (lebre), perguntou novamente o que estavam vendo e sobre o que achavam que a históriaalaria. Os leitores foram unânimes ao afirmar que a história trataria sobre o coelho que estava pulando (uso dos conhecimentos prévios).

A professora/pesquisadora disse que após a leitura os estudantes confirmariam se o animal era um coelho e falou brevemente sobre a biografia da autora e da ilustradora. Nikolajeva e Scott (2011, p. 324), discorrem sobre a relevância do trabalho com os paratextos: “A contribuição dos paratextos para o livro ilustrado é de fato muito importante, em especial porque costumam carregar uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais do livro”.

FIGURA 26 - DETALHES DA OBRA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A professora/pesquisadora realizou a leitura em voz alta sem mostrar as imagens e pediu para que imaginassem (estratégia da visualização) as cenas e como seriam os animais descritos na história. Ao fim da leitura, os estudantes relataram ter gostado muito do livro.

Partindo para etapa da interpretação, os estudantes foram questionados sobre quem estaria desejando aquelas habilidades dos animais. Um dos estudantes disse ser a Giovanna (uma das autoras da história) e todos concordaram, pois pensaram que, se ela tinha escrito aquela história, o fez porque gostaria de ter as habilidades dos animais ali descritas. A professora/pesquisadora explicou, então que, além da autora, outras pessoas poderiam desejar essas habilidades dos animais e que em alguns momentos elas seriam muito boas para nós, seres humanos.

A professora/pesquisadora pediu para que os estudantes relatassem o que imaginaram durante a leitura e como eram os personagens descritos. Os estudantes demonstraram muito entusiasmo, falaram sobre a esperteza dos animais e mostraram dúvidas em relação a alguns deles, como o Melro.

A professora/pesquisadora voltou no fato de os estudantes terem dito que havia um coelho na capa do livro e perguntou se ouviram, durante a leitura, algo sobre esse

animal. Os estudantes responderam que não, sem relacionarem o animal ao nome lebre.

Ela, então, contou novamente a história, sem ler, mostrando as imagens para que os estudantes pudessem ver os animais e os detalhes das ilustrações, bem como confirmar algumas hipóteses feitas sobre animais desconhecidos.

Quando relemos, não queremos simplesmente experimentar a primeira sensação novamente, mas descobrir lugares muito diferentes, contextos diferentes para obter êxtase renovado. O diálogo com o livro gera um apetite promíscuo e insaciável, sempre buscando o novo, o surpreendente. Se um livro prova ser muito simples, ele não oferece mais do que a mesma história em cada leitura, então descartamos e não retornamos a ele repetidas vezes. (CHAMBERS, 2008, p. 196, tradução nossa).

Ao verem a ilustração do rato fizeram conexão texto para texto com a história *A Velha a fiar*:

L.F: A gente viu o gato e o rato na velha a fiar e gato pode pegar também o passarinho (Melro).

Em suas inferências os leitores disseram não saber que as asas do ganso eram tão grandes como dizia no livro. Quando a professora/pesquisadora mostrou a imagem do lêmure, os estudantes reconhecem e fizeram uma conexão com o *Rei Julien*, da animação *Os Pinguins de Madagascar*. A maioria dos estudantes disse ter assistido à animação.

Já na página do cachorro, a professora/pesquisadora perguntou se sabiam o significado da palavra sabedoria, a grande maioria disse não saber, um deles se manifestou dizendo que era saber tudo, demonstrando fazer uso da estratégia do conhecimento prévio. A professora/pesquisadora complementou dizendo que a sabedoria é uma qualidade de quem é muito sábio, é o saber, e que na obra queria dizer a inteligência do cachorro, que fica dentro de casa, se esquentando em uma noite de inverno, por exemplo.

Na página do veado, os estudantes confundiram o animal com uma rena, inclusive disseram que o Papai Noel tem muitas renas. Na página da baleia, houve uma conversa sobre o barulho que ela faz embaixo da água e alguns estudantes não sabiam que a baleia emite sons. A professora/pesquisadora colocou no celular o som das baleias para que os estudantes pudessem ouvir. A reação dos estudantes foi de espanto e admiração.

Os estudantes relacionaram a pantera com o desenho da pantera cor de rosa, e ficaram impressionados com a habilidade da coruja que via fantasmas. A professora/pesquisadora explicou que a coruja consegue enxergar coisas à noite que nós não vemos. Os estudantes, ao verem a ilustração do urso relataram saber que ele come muito e na página do elefante, que o animal tem orelhas enormes.

Quando a professora/pesquisadora mostrou a lebre, os estudantes disseram ser novamente um coelho. Ao perceberem a semelhança entre os animais, ficaram surpresos e disseram nunca terem ouvido este nome e que a lebre era igual a um coelho. A professora/pesquisadora explicou que estes são animais realmente bem parecidos, mas que existem algumas diferenças entre eles e citou exemplos: o tamanho do corpo e das orelhas da lebre são maiores, o período de gestação também é maior para as lebres, e seus ninhos são feitos na superfície, diferente dos coelhos que fazem ninhos subterrâneos.

Os estudantes apresentaram um bom repertório sobre os animais, fizeram uso dos conhecimentos prévios e conexões com outros textos ou com a vida pessoal com facilidade. Nesse sentido, Dionísio (2006, p. 53) discorre sobre a comunidade de leitores: “A inserção dos sujeitos numa comunidade de leitores passa, entre outras coisas, pela criação de contextos onde a leitura desempenhe funções sociais diversas e valorizadas pelos sujeitos que nela se envolvem”.

A professora/pesquisadora pediu ajuda a um estudante para segurar o livro e virar as páginas, enquanto falava curiosidades de cada animal. Ao chegar o momento de falar sobre as curiosidades do rato, os estudantes fizeram vários relatos e conexões texto para leitor, sobre situações de suas próprias vidas:

J.U: Eu já vi um rato vivo na minha casa.

D.I: Esses mordem e podem transmitir doenças.

C.R: Eu já vi um rato.

M.A: Por isso que tem um gato na minha casa, pra ver se tem rato lá.

J.E: Um dia, eu estava assistindo televisão a noite, aí o rato veio, porque assim, eu estava deitado, depois eu fiquei olhando e ele foi embora.

Quando a professora/pesquisadora falou sobre o lêmure, os estudantes também se manifestaram fazendo inferências a partir de seus conhecimentos prévios:

M.A: É como se fosse uma mão. (falando sobre o rabo)

A.S: Tipo o macaco aranha que segura com a mão e com a cauda.

D.A: Ele vem da ilha de Madagascar.

D.I: Ele tem o rabo listrado igual a zebra.

Sobre o urso eles também sabiam algumas informações, como o fato de ele comer bastante para se preparar para o inverno e hibernar. E ao falar que a pantera se esconde na escuridão, um estudante disse, referindo-se ao melro:

J.E: Aquele bicho que estava no capim, como ele é preto, ele também pode se camuflar no escuro.

Toda a discussão sobre os animais, mostrou a cooperação dentro do grupo e o respeito pelos colegas, sendo possível perceber momentos em que quando um estudante demonstrava dúvida sobre determinado animal outros ajudavam na compreensão ou mesmo a complementação de informações. Trabalhar em sala a partir da bagagem cultural dos estudantes é estimular a interação, o compartilhamento de experiências e a comunicação no momento da leitura (SARMENTO, 2013). Esta ação educativa promove a verdadeira autonomia das crianças e faz com que aprendam no coletivo, na relação com outras crianças, professores, personagens, situações reais e imaginárias, consolidando assim o processo de letramento literário.

As ilustrações desta obra ampliaram os momentos de inferência e reflexão, e a ambientação com amplos detalhes favoreceu a descoberta dos lugares onde os animais vivem e o tempo das ações realizadas por eles:

Enquanto as palavras podem apenas *descrever* o espaço, as imagens podem efetivamente *mostrá-lo*, fazendo isso de modo muito mais eficaz e, em geral, mais eficiente. Na teoria narrativa, a descrição é um dos sinais da presença do narrador no texto. O narrador verbal força o leitor a “ver” certos detalhes do cenário, ao mesmo tempo que ignora outros. A representação visual do cenário é “inenarrada” e por isso, não manipuladora, dando ao leitor considerável liberdade de interpretação. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 85).

Após terminar a fala sobre os animais, a professora/pesquisadora retomou as habilidades descritas na obra. Perguntou aos estudantes quais habilidades gostariam de ter, esclarecendo que poderiam ser habilidades diferentes daquelas relatadas no livro. Solicitou que pensassem em um desejo, naquilo que gostariam muito de ter, mas que esse desejo não poderia ser algo material, que pudesse ser comprado.

A professora/pesquisadora explicou aos estudantes que entregaria uma folha de sulfite e tinta para que cada um desenhasse uma habilidade que gostariam de ter. Ao entregar a folha ela perguntou o que cada um iria desenhar e gravou o desejo usando o celular.

O ato de desenhar seus desejos foi um meio que a professora/pesquisadora encontrou para que os estudantes pudessem expressar seus sentimentos para além da fala. Dessa forma, assim como nos livros ilustrados, os desenhos complementavam o que eles falavam e vice-versa. Não eram apenas desenhos após a leitura de uma história, eram sentimentos e desejos despertados após reflexões e inferências dentro de uma comunidade de leitores iniciantes.

FIGURA 27 - ESTUDANTE ILUSTRANDO SEU DESEJO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A maneira com que os estudantes responderam à pergunta “O que eu gostaria de ter?” retrata, de modo geral, elementos de fantasia. Segue abaixo os desejos dos estudantes que foram gravados pela professora/pesquisadora:

- K.E: A rapidez do avestruz para correr muito no recreio.
- J.U: O rugido do leão para espantar os animais e proteger meu bando.
- T.H: O poder do Homem de Ferro, para atacar com míssil, raio laser e ainda poder voar.
- S.T: A cor da pantera para eu me esconder a noite em um sobrado.
- A.G: A agilidade de um cavalo, para treinar no percurso, correr e saltar.
- J.P: O pescoço da girafa para comer o que está lá no alto.
- G.U: O poder do leão para passear pelo mato sem medo.
- J.E: A esperteza do urso pardo para construir uma casa e pegar todas as comidas que eu quisesse.
- B.E: A braveza do cachorro para latir bem forte.
- A.S: O poder da Mulher Maravilha para salvar as pessoas que precisam de ajuda.
- L.F: A rapidez e inteligência do gato para correr e cair sempre em pé.
- C.R: A altura da girafa para enxergar o mundo lá de cima.
- G.A: As asas de um passarinho para ir conhecer Paris.
- N.I: A cor da pantera para ninguém me ver.
- R.H: A rapidez do leão para matar os animais.
- G.E: A fome do urso para eu poder comer bastante, dormir e roncar.
- L.V: O poder do astronauta para voar e sair da terra.
- E.N: Os olhos da coruja para ver fantasmas.
- H.A: A inteligência de uma japonesa para falar em inglês e ninguém me entender.

D.I: O poder do Batman para salvar as pessoas.
 Y.A: A rapidez do gato que pega o rato.
 D.I: A cor da pantera para eu me esconder dos cachorros.
 J.A: O poder de construir uma casa para muitas pessoas morarem.
 A.D: O pescoço da girafa para comer muitas frutas.

A leitura literária está diretamente ligada à discussão sobre sentimentos e emoções no texto e isso precisa ser priorizado e trabalhado no ambiente escolar. O compartilhamento de ideias e sensações entre estudantes e professores faz com que o ato de ler se transforme em uma experiência de mundo por meio das palavras, por meio da qual é possível viver algo que fisicamente, financeiramente ou moralmente parece impossível. A construção de significados em uma comunidade de leitores iniciantes torna a compreensão leitora mais ampla e detalhes que podem ter passado despercebidos por algum estudante podem se tornar essenciais para a compreensão do todo.

A literatura infantil no ambiente escolar busca resgatar nos estudantes suas possibilidades criativas e produções de significados diante das interações, auxiliando no processo de construção da argumentação e posicionamento diante dos colegas. Os participantes desta pesquisa tiveram a literatura também como um meio de formação, de conhecimento de si e de liberdade de expressão. Isso ocorre porque a literatura “como arte da palavra, nos põe diante da complexidade da vida, nos apresenta possibilidades de repensarmos no real, o cotidiano, de reinventarmos a própria vida ou até mesmo de entender a sua multiplicidade”. (BORBA, 2006, p. 110).

FIGURA 28 - ESTUDANTES REALIZANDO A ATIVIDADE PROPOSTA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Os estudantes demonstraram muita alegria ao fazerem os desenhos e trocaram ideias com seus colegas sobre as habilidades que gostariam de ter. A

professora/pesquisadora passou pelas mesas e transformou a fala dos estudantes em uma história:

Professora/pesquisadora: “A K.E gostaria de ter a rapidez de um avestruz para correr no recreio”.

Um dos estudantes falou que parecia que eles também tinham feito um livro, como o que acabaram de ouvir. Nesse momento, a professora/pesquisadora refletiu sobre a importância daqueles desejos e o quanto estavam relacionados com a vida pessoal dos estudantes, como o caso do R.H, que revelou em seu desejo um grau de agressividade e, sabendo das suas condições familiares, foi possível perceber que essa atitude revela o seu contexto familiar. Assim como G.E, que fez menção à comida, relacionado com a situação da fome.

FIGURA 29 - ILUSTRAÇÃO DO ESTUDANTE R.H



FONTE: Atividade realizada pelo estudante R.H que desenhou um leão, porque queria matar todos os animais (2018).

FIGURA 30 - ILUSTRAÇÃO DA ESTUDANTE G.E



FONTE: Atividade realizada pelo estudante G.E que desenhou um urso, queria ter a fome dele para comer muito, dormir e roncar (2018).

Após uma reflexão, a professora/pesquisadora resolveu alterar seu planejamento e transformar as ilustrações em um livro coletivo da turma, no qual cada página seria destinada a um estudante e seu desejo. Essa decisão foi tomada devido à animação dos estudantes com suas ilustrações e ao resultado positivo obtido a partir das falas dos estudantes em relação aos seus desejos. Eles demonstraram compromisso e expressaram seus sentimentos de forma perspicaz, bem como respeitaram os desejos dos colegas, como uma verdadeira comunidade de leitores iniciantes. Cada estudante receberia ao final das aulas de Literatura um exemplar do livro confeccionado para levar para casa.

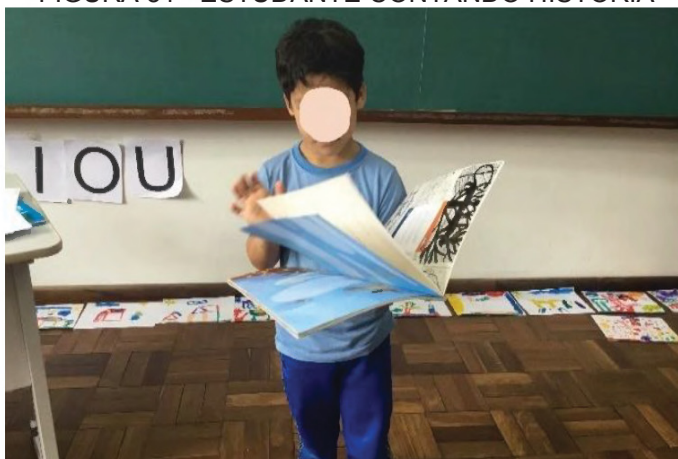
É evidente que a literatura é fundamental no ambiente escolar e deve ser prioridade nos anos iniciais do ensino fundamental, pois pode se tornar uma espécie de “reserva de vida paralela, em que o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15). Desta maneira, a literatura é uma das responsáveis pela renovação dos conhecimentos de mundo do sujeito leitor e do autoconhecimento de uma forma não autoritária: “A obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

Se o professor souber ouvir, observar e mediar as leituras e inferências dos estudantes, a sala de aula se tornará uma produtora de conhecimentos e culturas. Compreender que o estudante é uma criança, um ser social e concreto que ocupa um lugar na história, faz do espaço escolar um ambiente de desenvolvimento das diferentes linguagens, além de proporcionar a participação efetiva dos estudantes nas atividades propostas.

No final da aula, a professora/pesquisadora convidou um dos estudantes para contar a história *Eu queria ter...*, usando o livro como apoio. Essa contação de história é, na verdade, uma sumarização daquilo que foi ouvido na leitura em voz alta realizada pela professora/pesquisadora.

O estudante contou com o apoio das ilustrações para lembrar o enredo. Ele não lembrou do nome de todos os animais, mas recebeu ajuda de seus colegas e concluiu o reconto da obra de forma satisfatória. Os demais colegas demonstraram solidariedade e respeito pelo colega que estava contando a história.

FIGURA 31 - ESTUDANTE CONTANDO HISTÓRIA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Momentos como esse são de extrema importância para a formação de leitores, segundo Barreto; Silva e Melo (2010), o ato de recontar uma história já trabalhada permite à criança expressar a compreensão que teve da obra do seu jeito, auxilia no desenvolvimento da oralidade, na articulação de ideias e na ampliação do vocabulário.

A quinta intervenção aconteceu no dia 16/10/2018. Antes dos estudantes chegarem à professora/pesquisadora montou um painel na parede do corredor com todos os desenhos feitos na semana anterior, com intuito de valorizar o trabalho realizado.

FIGURA 32 - MURAL COM OS DESEJOS DOS ESTUDANTES



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Quando a turma chegou, a professora/pesquisadora relembrou alguns detalhes da obra trabalhada na aula anterior, como título e algumas habilidades dos animais e logo os levou para verem o mural.

Ela explicou aos estudantes que tinha gravado os desejos que foram ditos e que tinha escutado novamente, digitado e colado em seus desenhos, para que quem passasse pelo corredor conseguisse entender o trabalho da turma. Eles demonstraram muita animação com o painel, conheceram os desenhos e desejos dos colegas e foram muito participativos. Essa prática de expor e valorizar as atividades realizadas, estimula a construção do conhecimento, pois os estudantes encontram um significado no trabalho desenvolvido.

FIGURA 33 - ESTUDANTES OBSERVANDO O MURAL



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Ao retornar para sala, a professora/pesquisadora informou que iria transformar aqueles desenhos em um livro, como uma versão do livro lido na última aula. A turma ficou muito agitada com a informação, todos queriam entender como o livro ficaria. A professora/pesquisadora deu o maior número de informações possíveis e explicou que só entregaria a eles no final das aulas, explicou, inclusive, que os dois estudantes que tinham faltado na semana anterior fariam a capa e contracapa no final daquela aula para que também tivessem participação no livro da turma.

Mesmo não sendo a proposta inicial a produção de um livro a partir dos desejos de cada estudante, é importante salientar que, assim como afirmam Poslaniec e Houyel (2000, apud DALLA-BONA, 2012), as atividades destinadas ao desenvolvimento de noções como a compreensão do que é um livro, da sua estrutura narrativa e leitura de imagens são fundamentais para os leitores em formação.

Como a turma tinha demonstrado dificuldade para entender a diferença entre o coelho e a lebre na aula anterior, a professora/pesquisadora levou duas imagens reais para comparação, além de informações específicas sobre a diferença entre os dois animais. Também relembrou o fato de os estudantes já terem ouvido a fábula *A Lebre*

e a *Tartaruga*, na aula de Ensino Religioso. Como alguns estudantes demonstraram não lembrar ou não conhecer a fábula, a professora/pesquisadora então, realizou a leitura em voz alta.

Ao término da leitura foram feitas algumas reflexões a partir de alguns questionamentos levantados pela professora/pesquisadora: o que vocês gostaram nesta fábula? O que não gostaram? Notaram alguma conexão com outros textos ou com algo relacionado a vida de vocês? As respostas deixaram evidente a desaprovação dos estudantes em relação a postura da lebre na corrida, e eles também fizeram conexão com a característica da lebre ser rápida que a professora/pesquisadora havia passado na aula anterior. Os estudantes demonstraram afinidade com a leitura.

Chambers (2007a) discorre sobre as perguntas feitas aos leitores e a importância de evitar o uso do porquê no momento da construção de sentidos, o porquê pode remeter a uma resposta longa e bem elaborada, e não há nenhum apoio nessa pergunta para uma reflexão, dessa forma essa questão pode inibir a fala dos estudantes.

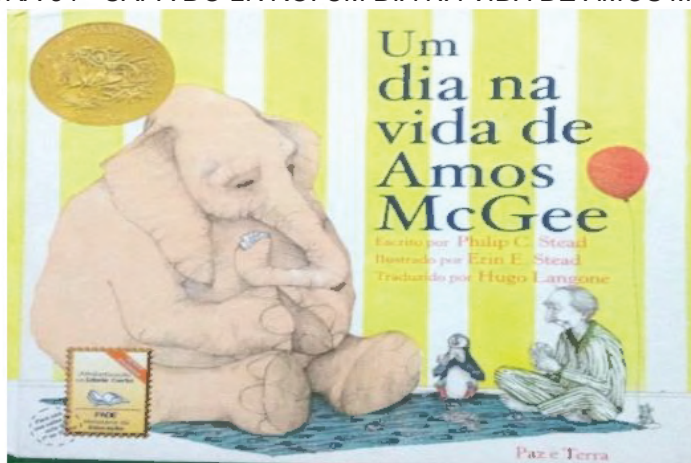
Fechando, então, os comentários e atividades relacionadas ao livro *Eu queria ter...*, a professora/pesquisadora levou os estudantes para a biblioteca, para iniciar a quarta sequência básica de leituras, com a obra: *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C. Stead. O uso da biblioteca como um espaço de leitura é muito importante no processo de formação do leitor literário, Arena (2009) assegura que o que faz uma biblioteca não é apenas a presença de livros, mas as relações entre alunos, livros e professores. E essa relação própria dos leitores com a biblioteca é que faz dela muito mais que um apoio ao trabalho de leitura realizado em sala, ela é um ambiente único e primordial para a efetivação do letramento literário.

6.4 QUARTA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURAS - *UM DIA NA VIDA DE AMOS MACGEE*

A quarta obra selecionada, *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C. Stead, é rica em detalhes e traz como personagem principal Amos, um senhor, que amava seu trabalho no zoológico e os animais que viviam lá. Certo dia, ele acordou resfriado e acabou não indo trabalhar, seus amigos do zoológico sentiram sua falta e decidiram ir à sua casa lhe fazer uma surpresa. À noite, todos ficaram juntos para dormir.

Esta obra, assim como *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, traz um desfecho em aberto, uma vez que pode ter duas interpretações: uma delas pode levar o leitor a crer que Amos morre no final e outra que ele irá melhorar, ficando mais tempo em casa para recuperação total, já que os animais voltam sozinhos para o zoológico.

FIGURA 34 - CAPA DO LIVRO: *UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE*



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Trabalhar a questão da morte presente na literatura infantil ainda é um assunto muito discutido, porém muitos autores defendem essa questão:

Afinal, podemos pensar sobre o quanto todos os temas humanos podem integrar as obras para crianças, adolescentes e jovens. Morte, doença, diferenças, abandono, solidão fazem parte da nossa vida e sempre o farão. São inerentes ao ser humano e sua abordagem – em especial se transfigurada pelo tratamento literário – faz parte de nossa constituição como humanos. (SILVEIRA; SILVEIRA, 2016, p. 404).

Os leitores podem notar, através da leitura, os pequenos detalhes que emocionam e levam à reflexão sobre a possível morte do personagem. Os desenhos com tons suaves são interrompidos pelo uso da cor vermelha em um balão, o que revela que pode haver algo a mais na simplicidade da história desse livro. Este balão está presente durante toda a história e, no último momento, sai voando pela janela do quarto de Amos enquanto ele “dormia” (FIGURA 35, p. 128).

Como afirma Santos e Moraes (2013, p. 10), o “discurso e imagem, diálogos e figuras encontram-se na literatura infantil e se fazem presentes nas práticas de letramento literário de modo incontestável”. A ilustração de uma obra literária não pode se desvencilhar do texto, mesmo em momentos que o texto escrito não está presente.

FIGURA 35 - O BALÃO SEGUINDO EM DIREÇÃO AO CÉU



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Por fim, uma sequência de nuances e simbolismos pode levar a crer que Amos faleceu. A expressão triste nos olhos dos animais, o silêncio do narrador, a falta de cor na página em que os animais entram no ônibus para ir à casa de Amos e o olhar do Pinguim para o balão voando em direção ao céu. Ou seja, Amos adoeceu e, talvez, o que ele mais queria era seus amigos com ele nesse momento difícil e, seja através de um sonho ou delírio, ele conseguiu o que queria, seus amigos estavam com ele até o fim.

As obras literárias podem trazer uma experiência da vida real a partir do simbólico, pois:

[...] abordam, simbolicamente, as dificuldades mais sérias que o crescimento pressupõe, mas demonstram também que se enfrentamos com coragem esses problemas podemos superá-los. Esse movimento interno, esse brincar interiorizado e imaginativo é essencial para que outras aprendizagens se possam fazer. (COELHO, 2003, p. 38).

A revelação da quarta capa, em que os animais voltam sozinhos para o zoológico e o balão sem a cor vermelha, fecha a história com a morte de Amos subentendida.

FIGURA 36 - QUARTA CAPA: ANIMAIS VOLTANDO PARA O ZOOLÓGICO



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Nesse sentido, Nikolajeva e Scott (2011, p. 307), acrescentam:

Se a capa de um romance infantil serve como decoração e no máximo pode contribuir para o primeiro impacto geral, a de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro. Na verdade, a narrativa pode começar na capa, e passar da última página, chegando até a quarta capa.

No processo do letramento literário, as obras escolhidas precisam fazer sentido para aqueles que estão lendo ou ouvindo, auxiliando na construção do sujeito leitor. Estas obras possibilitaram momentos de conversas em que a pesquisadora pôde instigar reflexões sobre coisas que incomodavam os estudantes; revelar o poder transformador da literatura, a importância do desejo de mudar e buscar novas habilidades, a questão do respeito ao próximo e aos idosos e, para finalizar, o tema da morte, que nos dois livros é trazido de uma forma muito delicada.

A literatura tem sido, através dos tempos, um dos modelos de registro da experiência humana. Nesse sentido, tem fixado os sentimentos mais profundos por intermédio do depoimento do artista, que externa sua inquietação diante de questões vitais como o amor, o ódio, a violência, a solidariedade, a amizade, a fé e a morte. (AGUIAR, 2010, p. 23)

Os critérios de análise das aulas de Literatura com a obra *Um dia na vida de Amos McGee* são: a mediação da leitura; o simbolismo presente nas ilustrações; o compartilhamento de ideias e interpretações em uma comunidade de leitores iniciantes e o aluno-autor.

Existem outros espaços na escola, além da sala de aula, que podem ser aproveitados para proporcionar atividades de acordo com o processo do letramento literário. Nesta aula, a professora/pesquisadora optou novamente por levar os estudantes até a biblioteca para a realização da leitura literária e suas possíveis inferências, como uma motivação. Quanto maior o contato dos estudantes com a biblioteca, maior será a chance de eles “verem que a biblioteca é um espaço onde o pensamento e as emoções se manifestam, são experimentados e compartilhados”. (MATA, 2008, p. 22, tradução nossa).

6.4.1 Análise e descrição

Já com todos acomodados na biblioteca, conforme a etapa da introdução, a professora/pesquisadora mostrou a capa do livro e questionou os estudantes sobre o

que estavam vendo. Nesse momento, notou-se o uso dos conhecimentos prévios e conexões dos estudantes:

M.A: Um elefante, um pinguim e um homem jogando cartas.
 G.A: Um rato também.
 J.A: Um balão.
 H.A: Por que será que tem uma medalha?
 A.D: Porque no truco tem medalha.
 D.I: O elefante está jogando cartinha.
 Professora/pesquisadora: Sobre o que vocês imaginam ser essa história?
 J.E: Vai ensinar jogar cartas.
 Y.A: Eu acho que o pinguim vai jogar junto e o elefante vai abraçar ele bem forte.
 K.E: Amigos jogando cartas.
 W.E: Uma competição para ganhar uma medalha.

Explorar os elementos paratextuais da obra faz parte do processo do letramento literário:

Informações sobre os paratextos: formato, título, capa, quarta capa, guardas, folha de rosto e biografia da autora podem e devem ser explorados pelo mediador durante o momento da leitura, pois isso contribuirá para a formação dos leitores, aguçando-lhes o olhar para os detalhes que fazem diferença na compreensão. A leitura desses paratextos constitui o primeiro contato do leitor com o material escrito e, dessa maneira, pode servir como um “guia de leitura”, pois a compreensão dos paratextos antecipa questões que podem ser respondidas quando a criança entrar no livro e começar a lê-lo. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 81-82).

A professora/pesquisadora realizou a leitura do título da história e perguntou se alguém tinha alguma outra ideia sobre o assunto da obra.

M.A: “Eu acho que o Senhor McGee joga carta e depois vai dormir, porque está de pijama”.

FIGURA 37 - APRESENTANDO DA CAPA DO LIVRO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A professora/pesquisadora retomou o fato de os estudantes terem citado a medalha que aparece na capa e um deles relacionou com o livro *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, que também tinha uma medalha na capa e tinha sido premiado, sendo a história inspirada no filme vencedor do Oscar de melhor curta-metragem de animação.

Foi feita uma explicação sobre o fato de o livro ter ganho o prêmio de melhor ilustração, a professora/pesquisadora retomou o significado da palavra ilustração, e todos responderam prontamente que eram os desenhos dos livros.

Partindo para a etapa da leitura, a professora/pesquisadora leu a história em voz alta, mostrando as ilustrações, página por página. Para Chambers (2007b, p.77, tradução nossa), o ideal seria que as crianças ouvissem a leitura em voz alta de uma obra literária todos os dias, pois isso as prepara para os momentos em que serão elas próprias os leitores “ouvir os livros lidos em voz alta nos prepara para o que podemos encontrar e o que devemos procurar quando fazemos a mais difícil tarefa de ler o livro impresso por conta própria”.

Os leitores em formação faziam alguns comentários e inferências no decorrer da leitura. Um deles disse que Amos parecia com o personagem do Modesto (provavelmente pela questão da idade). Os estudantes demonstraram muito entusiasmo com os animais do zoológico e com o que Amos fazia com seus amigos. Sempre que aparecia o balão vermelho os estudantes sinalizavam. Quando Amos ficou doente, um deles falou que sabia o motivo, explicando que ele pegou a doença do rinoceronte que, no livro, tem alergias, justificando que quando se está doente é possível transmitir para o amigo que estiver do lado, uma conexão de texto para leitor.

A professora/pesquisadora mostrou a contracapa do livro em que aparecem os animais sem o Amos, voltando para o zoológico e finalizou perguntando o que acharam da história. Os estudantes aplaudiram.

Ao terminar uma leitura, o importante é que o estudante possa manifestar-se sobre a experiência vivida, como descreve Baldi (2009), a troca de opiniões sobre um livro, seja ela com o professor ou colega, só irá ampliar a leitura que foi realizada individualmente. No momento da troca de inferências, o professor mediador pode avaliar o envolvimento dos estudantes com a obra e a profundidade de suas interpretações, bem como suas limitações, para que possa intervir de maneira adequada, buscando sempre o progresso da turma.

Para começar a etapa da interpretação, a professora/pesquisadora instigou que falassem da história.

A.S: Ele apostava corrida com o jabuti e o jabuti sempre ganhava.

J.E: Ele jogava xadrez com o elefante.

Y.A: Como o elefante gordo desse jeito conseguiu entrar no ônibus para visitar Amos?

J.P: Eu acho que os amigos empurraram ele até entrar.

G.A: Não sei como esse motorista deixou ele entrar.

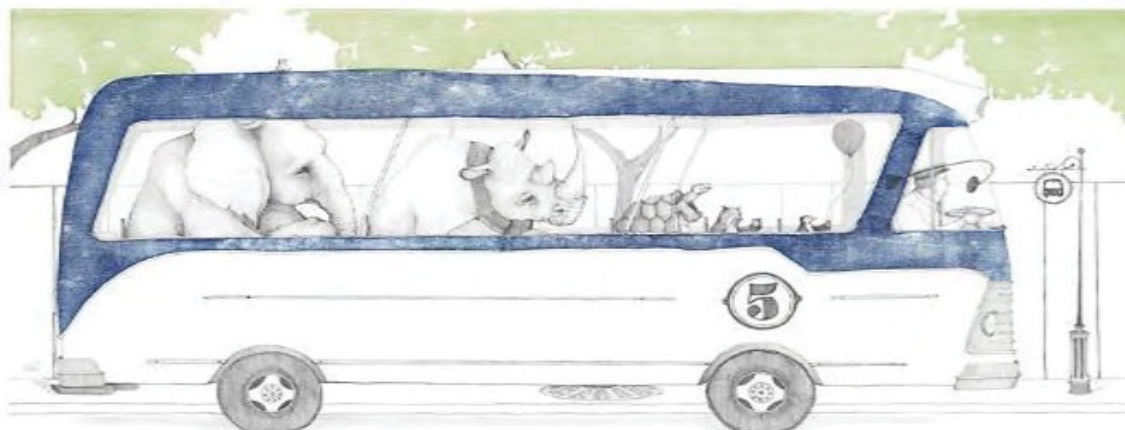
J.U: Eu sei o que aconteceu, o elefante entrou no ônibus porque o rinoceronte deu uma chifrada na bunda dele.

A turma se divertiu com as hipóteses e foi possível notar o uso dos conhecimentos prévios dos estudantes, na busca por uma solução para o problema que haviam encontrado.

Para Hunt (2010), as crianças possuem uma ampla imaginação, pois a brincadeira e o fantástico estão presentes diariamente nas suas vidas. Dessa forma, apesar de terem menos conhecimento sobre a linguagem, são capazes de construir um mundo de faz-de-conta e vivenciar as histórias como algo real, diferentemente dos adultos.

A professora/pesquisadora retomou a página em que aparecem os animais no ônibus e perguntou como estava a expressão deles e os estudantes disseram que estavam tristes porque sentiam falta do Amos. O livro ilustrado requer do leitor uma maior atenção aos detalhes, uma vez que é levado a “completar os inúmeros espaços em branco que os textos contêm e a articulá-los com as imagens que os acompanham” (RAMOS, 2007, p. 242).

FIGURA 38 - ANIMAIS A CAMINHO DA CASA DE AMOS



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

Os estudantes foram questionados sobre as hipóteses que haviam formulado na etapa da introdução da obra. Quando viram a capa do livro eles identificaram a possibilidade de o livro ensinar a jogar cartas. Eles responderam que suas ideias estavam erradas e que, na capa, Amos estava apenas brincando com seus amigos animais.

A professora/pesquisadora perguntou, então, se algum estudante tinha animal de estimação que considerasse um amigo. Alguns citaram gatos e cachorros, coelho, passarinho, hamster e os estudantes lembraram o fato de que a professora/pesquisadora tinha uma tartaruga, assunto conversado no início do ano letivo.

A professora/pesquisadora pediu que relacionassem as habilidades e os animais do livro *Um dia na vida de Amos McGee*, com os animais presentes nas outras obras, para estimular a estratégia de conexão. Os estudantes citaram o elefante, o rato e ficaram admirados, principalmente com a diferença da coruja que via os fantasmas da noite no livro *Eu queria ter...* para a coruja do livro de Amos, que tinha medo de escuro.

Ela aproveitou o momento para falar sobre a timidez do pinguim, deixando claro que isso poderia acontecer com qualquer um em diferentes situações, entre elas ao falar na frente de outras pessoas e exemplificou falando que nem todos da turma gostavam de contar histórias para os demais e que normalmente alguns estudantes costumam falar mais que os outros durante as aulas.

A professora/pesquisadora falou, então, sobre a falta que os animais sentiam de Amos e perguntou se os estudantes já sentiram falta de alguém:

M.A: Eu já senti falta do meu pai.

J.E: Quando eu fui viajar lá pro Norte eu fiquei dois dias lá, eu ia chorar, mas eu segurei, porque eu senti saudade do meu pai, daí eu voltei e vi ele e ele não conseguia dormir de saudade de mim.

Y.A: Da minha vó porque ela foi embora e eu fiquei chorando, porque eu não queria que ela fosse pra casa dela.

J.P: Quando eu viajo nas minhas férias eu sinto falta da minha irmã e da minha sobrinha porque elas não vão junto.

Professora/pesquisadora: Como eles fazem para suprir, para matar essa saudade?

H.A: Eu queria visitar meu pai mas ele está lá no céu, mas ele está sempre do meu lado, eu oro pra ele, eu pego o negócio que a minha avó usa pra orar pra todo mundo e eu falo pra ela falar as palavras pra eu falar.

Neste momento as conexões de texto para leitor são muito presentes, bem como o trabalho com a humanização dos estudantes. A partir do momento que os

leitores relataram situações difíceis e seus colegas demonstraram interesse e respeito, os princípios da humanização descritos por Candido (1995, p.180), se fizeram presentes “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida”.

A professora/pesquisadora falou sobre diferentes formas de preencher a saudade, que podem variar desde uma visita, um telefonema, uma carta e também, orando, para aqueles que possuem essa crença, como relatado pela estudante H.A.

O texto literário representa e apresenta a existência humana, com todas as suas dimensões: a alegria, o sofrimento, a angústia, o medo, a morte... A essência humana está presente nessas obras. Essa característica da literatura lhe confere uma importante função: tornar o mundo compreensível ao leitor, permitir-lhe vivenciar outros contextos e tempos. (RAMOS; PANOZZO; ZANOLLA, 2008, p. 4).

A literatura é arte e dessa forma é possível influenciar positivamente a criança na busca por sua identidade. As obras literárias possuem certo cunho psicológico, mesclando a fantasia com situações extremamente reais, apresentando-se como uma maneira de interação do leitor com o mundo.

Logo, a literatura, na condição de manifestação artística pela palavra, é produto de certa cultura e pode desencadear sentimentos e emoções, que possibilitam ao leitor refletir acerca de si e do mundo. A obra literária, portanto, é um discurso que atua na constituição humana do leitor, pois pressupõe uma resposta deste que faz uso de sua experiência para atribuir sentidos ao dito e ao não dito na ficção. (NEGRI; RAMOS; OLIVEIRA, 2015, p. 375).

Tantas coisas acontecem diariamente na vida dos estudantes que visivelmente o contato com as emoções está cada vez mais escasso, devido à quantidade de informação e a agitação do cotidiano. A fala emocionada da menina, diante de seus colegas sobre a falta que sente do seu pai falecido mostra como o livro a tocou.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe, nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

As crianças são produtoras e protagonistas de processos sociais, são sujeitos de direitos, membros de uma sociedade e, ainda que precisem de cuidados e proteção adulta, influenciam e participam dessa sociedade. A partir da leitura literária elas podem se sentir parte de uma cultura e produzir cultura, evidenciando toda sua competência de interação, compreensão de mundo e aceitação das diferenças.

A professora/pesquisadora relatou que Amos ficou muito feliz com a presença dos amigos para cuidarem dele e pelo fato de a coruja ter feito chá para ele. Pergunta, então, quem eles gostam que fique por perto quando estão doentes, eles citaram pai, mãe, avó e irmão mais velho. E, em relação ao chá, a maioria respondeu que já tomaram chá quando estavam doentes.

Continuando na etapa da interpretação, para buscar uma conexão maior dos estudantes com o texto, a professora/pesquisadora perguntou se, assim como a coruja e Amos, alguém da turma tinha medo de escuro e vários falaram que sim, relatando que dormem no quarto com a avó, ligam o abajur ou vão para o quarto da mãe e do pai, e poucos relataram que alguém já contou histórias para eles antes de dormir. Todas as questões formuladas pela professora/pesquisadora procuravam instigar os estudantes ao autoconhecimento, a encontrar em suas próprias histórias sentidos para as obras trabalhadas.

A leitura antes de dormir pode auxiliar no desempenho escolar e despertar interesse pelas experiências que a literatura pode proporcionar. É como se a leitura antes de dormir fosse uma semente para o letramento literário, que irá se consolidar na escola. Entre os benefícios que a leitura antes de dormir traz, Cosson (2016a, p. 105), destaca: “aumento do vocabulário, uma maior compreensão do funcionamento da leitura, mais habilidade no uso de livros, o fortalecimento da leitura como prazer e, obviamente, das relações entre pais e filhos”.

Nas obras literárias existem recursos que envolvem leitor e texto para a construção de sentidos e é isso que se busca no processo do letramento literário. Como os estudantes perceberam a presença do balão nas ilustrações de toda a história, a professora/pesquisadora pediu para que falassem sobre o assunto, e novamente, assim como na história *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, a maioria dos estudantes fez suas inferências buscando desfecho feliz para o personagem Amos McGee.

D.A: O balão ficou voado e depois foi até o céu.
 H.E: Na parte do ônibus o balão não estava vermelho, ele estava cinza.
 Professora/pesquisadora: Por que o balão muda de cor?
 D.I: Porque eles estavam tristes.
 (A professora/pesquisadora mostra a contracapa, em que aparecem os animais voltando para o zoológico sozinhos e o balão também está cinza)
 Y.A: O balão está cinza porque eles estão tristes, porque eles nunca mais vão ver o amigo.
 K.E: Ele vai melhorar, acho que precisa ficar uns três dias em casa.
 H.A: Eles foram embora tristes porque acharam que nunca mais ver ele.
 G.A: Porque ele estava doente e falou assim, agora eu não posso ir pro serviço, e eles ficaram triste esperando ele ai ele não foi e eles perceberam que ele estava doente.
 J.E: Eu acho que como ele ficou doente ele tem que ficar dias em casa.
 A.G: Os animais ficaram triste porque acharam que nunca mais iam ver ele, mas ele ia melhorar e voltar pro serviço.

A professora/pesquisadora mostrou mais uma vez a última imagem do livro em que aparecem todos os animais e Amos, supostamente, dormindo, e perguntou se alguém tinha alguma ideia diferente em relação ao final da obra, destacando a palidez de Amos na cama.

Além dos animais ficarem tristes porque o Amos precisava de mais tempo para se recuperar, alguns estudantes se manifestaram dizendo:

J.U: Eu acho que sei por que eles foram embora, acho que era porque ele estava muito velhinho e deve ter morrido, acho que ele foi lá pro céu porque ele está muito velhinho, então foi isso.
 Professora/pesquisadora: Vocês concordam que Amos pode ter falecido?
 B.E: Eu acho que sim.
 A.S: Porque se a pessoa está velha um dia vai chegar o dia dele morrer e o balão vai lá esperar ele morrer pra ficar com ele.
 H.A: Quando os senhor morre eles ficam no caixão eles não saem do caixão para ficar abraçando, eles são enterrados e o espírito deles vai lá pra cima, lá no céu.

A professora/pesquisadora demonstrou muito entusiasmo com o fato de os estudantes perceberem a cor do balão como um elemento de interpretação. A leitura literária envolve um diálogo permanente entre o leitor, autor, texto e contexto. É uma maneira de tirar o indivíduo da zona de conforto, sendo inevitável a reflexão, seja ela pessoal ou coletiva. O envolvimento com o texto pode desnudar o lado humano, afetivo e crítico das pessoas.

As inferências demonstram uma bagagem cultural em relação à morte e apesar de muitas não aceitarem a morte do personagem, o estudante que foi o primeiro a relatar essa hipótese não teve nenhum problema em argumentar e defender sua ideia, o que mostra a construção de comunidade de leitores, que respeitam a opinião alheia e também sabem argumentar.

A professora/pesquisadora explicou que cada um podia aceitar e acreditar na possibilidade que preferisse, seja com o personagem melhorando da sua gripe ou falecendo. Um estudante citou que o avô faleceu e outros também relataram situações semelhantes. Aproveitando o ensejo dos estudantes, a professora/pesquisadora aproveitou para falar da importância de respeitar os idosos e dar atenção a eles. Alguns estudantes contaram que moram com a avó e gostam muito.

O diálogo entre os indivíduos em uma comunidade de leitores, faz com que se compartilhem preferências, intenções, repertórios e pontos de vista. Todo esse processo estimula a circulação das obras literárias e desenvolve a autonomia nas escolhas dos títulos. É uma construção de saberes que ocorre a partir da mediação do professor e dos próprios estudantes e, dessa forma, a literatura cumpre seu papel social de humanização.

Martins (2006, p. 33), defende que a leitura vai além do texto:

O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura.

Os estudantes perceberam as diferentes formas de dizer de um livro ilustrado, estabelecendo relações entre o texto e as ilustrações e relacionaram os textos literários trabalhados com as próprias experiências e isso contribuiu para o autoconhecimento e ampliação do repertório de argumentos, tornando-os mais críticos.

Encerrando as inferências e reflexões sobre o livro naquele dia, os estudantes retornaram para a sala de aula para combinar os detalhes do passeio ao Jardim Zoológico de Curitiba, que seria na semana seguinte. A professora/pesquisadora colocou no quadro o nome de 13 animais que faziam parte deste zoológico. Os estudantes escolheram os animais e, em duplas, ficaram responsáveis por fotografar e conhecer um pouquinho mais sobre o animal escolhido. As fotos e informações seriam usadas na confecção de um livro gigante que conteria além de fotos, uma história criada pela turma e ilustrações.

A proposta de produzir duas histórias coletivas dentro de uma comunidade de leitores iniciantes, visa trabalhar com a formação do aluno-autor.

Nós chamamos, então, aqui “autor” o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística e o distinguimos de “escritor”, que é um autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado. (TAUVERON, 2014, p. 88-89).

Todos os estudantes foram informados sobre a produção textual e sua finalidade, a história construída a partir das ideias deles seria transformada em um livro, em que eles também seriam os ilustradores.

O sexto dia de intervenção foi 23/10/2018 e todos os estudantes estavam presentes para a visita previamente planejada e agendada ao Jardim Zoológico de Curitiba.

Ao chegarem na escola, os estudantes receberam crachás com seus nomes, o desenho e o nome do animal que tinham escolhido. As duplas foram formadas e todos estavam muito animados.

No zoológico, a professora/pesquisadora e a professora regente guiaram os estudantes, de modo que passassem por todos os animais. A cada animal visto, a professora/pesquisadora lia a placa com informações e, se fosse um dos escolhidos por alguma dupla, elas tiravam fotos dos animais com o celular da professora/pesquisadora. Os estudantes também relatavam informações que já conheciam sobre os animais.

FIGURA 39 - IMAGEM CAPTURADA POR UMA ESTUDANTE



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Durante o passeio os estudantes demonstraram muito interesse pelos animais e comentaram sobre as obras trabalhadas em sala. Eles procuraram fazer relações entre os animais do zoológico e os personagens dos livros, por exemplo, ao verem a girafa no zoológico, os estudantes disseram que tanto na obra *Eu queria ter...* quanto

pessoalmente a girafa poderia ver o mundo lá de cima, porque realmente ela tinha um pescoço muito grande. Foi possível notar várias conexões de texto-mundo realizadas pelos estudantes.

FIGURA 40 - GIRAFA DO LIVRO: *EU QUERIA TER...*



FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

FIGURA 41 - ESTUDANTES OBSERVANDO A GIRAFA NO ZOOLOGICO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A coruja observada no zoológico foi relacionada com a personagem da obra *Um dia na vida de Amos McGee*. Os estudantes disseram que ela não estava sozinha na jaula, porque, assim como a Coruja amiga de Amos, essa também tinha medo do escuro.

FIGURA 42 - CORUJA DO LIVRO: *UM DIA NA VIDA DE AMOS MACGEE*

FONTE: acervo de livros enviado pelo PNAIC (2018).

FIGURA 43 - ESTUDANTES OBSERVANDO AS CORUJAS NO ZOOLOGICO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Durante o passeio, os estudantes também fizeram um piquenique e, apesar de alguns deles já conhecerem o zoológico, todos disseram que este passeio com a escola foi melhor e muito diferente. O passeio foi todo planejado, e as informações sobre os animais e a relação de alguns deles com as histórias trabalhadas em sala possibilitou a ampliação do conhecimento e a socialização. Pode-se afirmar então que, para esse grupo de crianças, o zoológico no dia do passeio, tornou-se mais um espaço propício para o desenvolvimento de reflexões de acordo com o processo do letramento literário. Grazioli e Debus (2017, p. 145) relatam sobre os diferentes espaços para leitura: “Além da sala de atividades e da biblioteca, espaços ao ar livre (como o parque e o pátio) são interessantes para a leitura, em especial quando o acervo e as histórias lidas e contadas tiverem relação com ambientes dessa natureza.

A sétima aula de Literatura ocorreu no dia 30/10/2018. Nela, os estudantes foram divididos em dois grandes grupos, em cada um deles havia um representante

da dupla responsável por registrar um dos animais do zoológico. Neste dia foi necessária toda a tarde para concluir a atividade. A professora/pesquisadora contou aos estudantes que eles teriam uma surpresa.

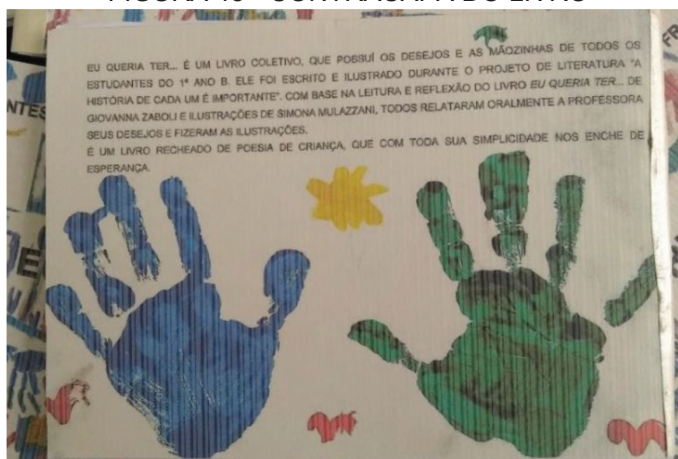
O primeiro grupo foi com a professora/pesquisadora até a biblioteca, enquanto os demais ficaram na sala de aula com a professora regente realizando atividades. Na biblioteca, os estudantes puderam conhecer o livro confeccionado a partir do relato oral e das ilustrações deles, com base na história *Eu queria ter...* de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani.

FIGURA 44 - LIVROS CONFECCIONADOS PELOS ESTUDANTES



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

FIGURA 45 - CONTRACAPA DO LIVRO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A professora/pesquisadora pediu, primeiramente, para que os estudantes falassem sobre a história *Eu que ter...* e lembrassem alguns desejos relatados na aula referente a este livro. Depois entregou um livro para cada um, os estudantes ficaram impressionados, procuravam seus desenhos e mostravam para os colegas. A

professora/pesquisadora deixou que interagissem sem intervenção, observando o quanto estavam felizes e fascinados com o fato de serem autores e ilustradores daquela obra. Esse é um exemplo de atividade de interpretação, com objetivo de externalização da leitura.

FIGURA 46 - ESTUDANTES COM SEUS LIVROS



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Na figura 46, é possível notar a interação dos estudantes com seus livros e com os colegas. O ato de querer mostrar, de sorrir, conversar e se encantar com uma produção coletiva, mostra o quanto os participantes da pesquisa se sentem pertencentes a uma comunidade de leitores, onde há liberdade para expressarem suas emoções ou dúvidas. Esse momento registrado pela professora/pesquisadora, revela a euforia dos estudantes ao perceberem seus desejos e desenhos no livro, eles perguntavam aos colegas de quem era tal desenho e vibravam quando descobriam o autor e ilustrador daquela página.

Após esse momento, a professora/pesquisadora se sentou com os estudantes no tatame e fez a introdução do livro da turma. Leu a capa, contracapa, mostrou cada detalhe e leu a história, nomeando os autores de cada desejo e ilustração. Todos acompanhavam com seus próprios livros.

Na capa estava a metade dos desenhos em miniatura e na folha de rosto o restante dos desenhos. A contracapa foi feita pelos estudantes que tinham faltado no dia em que foram feitos os desejos e desenhos.

A professora/pesquisadora, motivada pela direção e por outras professoras, decidiu fazer uma exposição para finalizar as aulas de Literatura, para que todos da escola e os pais ou responsáveis pudessem ver os trabalhos confeccionados pela turma do 1º ano. Os estudantes ficaram extremamente empolgados por poderem

chamar a família para a exposição e saberem que tudo que fizeram estaria lá. Por esse motivo, não levariam o livro para casa antes do término da exposição.

Após o momento de compartilhamento de inferências e sensações em relação ao livro da turma, a professora/pesquisadora recolheu os livros e retomou a obra: *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C. Stead. Ela escolheu um estudante para realizar a sumarização desta história, com o objetivo de relembrar o enredo aos estudantes.

A sumarização foi muito detalhada e os estudantes fizeram comentários no final. A professora/pesquisadora lembrou o fato de que, assim como Amos trabalhava no zoológico, várias pessoas estavam trabalhando no Jardim Zoológico de Curitiba durante o passeio, cortando a grama na girafa, arrumando a jaula do macaco, entre outras situações.

A professora/pesquisadora, abriu o livro novamente e, a cada animal que aparecia, perguntava se durante o passeio o tinham visto. Dos cinco amigos de Amos, (elefante, jabuti, pinguim, rinoceronte e coruja), dois deles foram vistos durante o passeio, o jabuti e a coruja.

A professora/pesquisadora pediu uma nova reflexão sobre o final, para que imaginassem o que poderia ter acontecido com Amos, estimulando a estratégia da visualização, para que formulassem suas inferências:

J.P: Ele ficou doente e não podia ir trabalhar porque estava espirrando.

G.A: Eu acho que estava muito cedo pro Amos voltar ele precisava de um pouco de descanso.

K.E: Eu acho que ele ainda estava dormindo daí eles foram bem quietinhos para não acordar.

W.E: Eu acho que ele não foi trabalhar porque ele estava doente, espirrando e os animais visitaram ele, cuidaram dele, aí eles foram embora e ele tirou uma soneca.

Y.A: Aqui os animais ficaram tristes iguais os livros na história do Modesto Máximo. (se referindo aos livros que ficaram tristes quando Modesto partiu)

J.E: Dá pra ver que os animais estão de cabeça baixa, a coruja e o jabuti estando andando devagar de tristeza.

B.E: Eles estavam tristes porque o Amos não podia mais trabalhar.

A professora/pesquisadora lembrou o fato de que, na aula anterior, alguns estudantes relataram a possibilidade de ele ter falecido, mas nesse dia somente um deles aceitou a ideia da morte de Amos, os demais preferiram encontrar caminhos diferentes para um final feliz:

H.A: Eu acho que o Amos tá com o papai do céu lá em cima e os bichinhos estão tristes porque o Amos já tá com o papai do céu lá em cima.

Os estudantes no início da escolarização leem de diferentes formas com apoio das ilustrações, das trocas de ideias com os colegas e da mediação do professor. Todos esses processos, dentro de uma comunidade de leitores, precisam ser valorizados. Nesse sentido, Yunes (2009, p.53), fala sobre a importância do mediador de leituras: “a trama da leitura envolve autor, leitor e texto. O drama da leitura envolve o mediador, o aprendiz, os acervos. Sem mediadores, nem leitores, nem acervos sobreviverão”.

O enredo da história foi retomado, focando no espaço em que a história acontece: zoológico. Iniciou-se uma conversa informal sobre o passeio realizado no Jardim Zoológico de Curitiba, na última semana e foi solicitado que cada estudante trouxesse para a turma algumas informações sobre o animal que era responsável, e a professora/pesquisadora também inseria algumas informações adicionais. Enquanto isso ela projetava as imagens capturadas durante o passeio para auxiliar no momento da discussão.

Após olharem todas as fotos tiradas no Jardim Zoológico de Curitiba e conversarem sobre o passeio, chegou o momento de iniciarem a produção da história.

FIGURA 47 - FOTOS TIRADAS NO PASSEIO AO ZOOLOGICO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Considerando a complexidade da construção de um texto literário, a professora/pesquisadora explicou novamente como funcionaria esse momento de registro e produção, falou sobre a importância da escolha do personagem principal (um dos treze animais observados durante o passeio) e também da necessidade de descrever o ambiente (zoológico).

Com base no que Tauveron (2014), discorre sobre a formação do aluno-autor, a pesquisadora deixou claro aos estudantes que a tarefa de ser autor de um livro não

é fácil, que exige um planejamento. Exemplificou dizendo que nenhum dos autores dos livros trabalhados durante as aulas de Literatura tinham aquela história pronta na cabeça, que para escrever é preciso pensar e que mesmo assim ao reler o que foi escrito, muitas coisas podem ser alteradas antes do livro ser publicado. Falou também que em muitas situações os livros são inspirados em outras obras, e que apesar de eles criarem uma história fictícia, fruto da imaginação, era necessário atentar para o fato da verossimilhança, entendida por eles como partes da história terem relação com a realidade, somente dessa forma os leitores poderiam acompanhar e entender a história criada pelo grupo.

Como estavam separados em dois grupos, seriam duas histórias diferentes com os mesmos personagens (animais) e mesmo cenário (zoológico), elementos já definidos por conta da visita guiada ao Jardim Zoológico de Curitiba.

A professora/pesquisadora anotou no quadro alguns aspectos da arquitetura dos textos literários, levando em consideração as contribuições de Dalla-Bona (2012), porém adequando ao nível de conhecimento e maturidade dos estudantes.

A professora/pesquisadora explicou todos os itens descritos no quadro negro da sala e deu exemplos a partir das obras literárias trabalhadas com o grupo: tema (amizade - *Um dia na vida de Amos McGee*; o amor pela literatura e a morte – *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*), intriga (a doença de Amos McGee), personagem principal (A Velha, Modesto Máximo e Amos McGee), sequência, coerência, verossimilhança e espaço, de forma que os estudantes entre cinco e seis anos pudessem compreender. O objetivo não era fixar conceitos ou palavras e sim, mostrar aspectos fundamentais para a produção de um texto literário.

Ao iniciar a produção, a professora/pesquisadora colocou o zoológico como espaço pré-definido, depois solicitou que os estudantes decidissem qual seria o personagem principal da história. Ela lembrou os personagens principais das obras trabalhadas para facilitar o entendimento. Os estudantes deram suas opiniões e chegaram ao consenso de que seria o Leão no primeiro grupo e o Urso para o segundo grupo como personagens principais.

Com o personagem principal e o cenário definidos, a professora/pesquisadora instigava os estudantes, fazendo perguntas para que inserissem novas informações ao enredo e como uma forma de direcionar a construção da história. A decisão da intriga, do problema a ser solucionado gerou muito debate. O primeiro grupo decidiu que o Leão estava fazendo aniversário e precisava de uma festa, já o segundo grupo

decidiu que a história seria sobre um Urso, que estava se sentindo sozinho e queria ver seus pais.

Em uma comunidade de leitores e autores, os estudantes podem confrontar suas ideias com as dos colegas e fazer alterações a partir de reflexões no coletivo. “O jovem aprendiz somente é autor quando forma com seus pares uma comunidade de autores, convidando a exprimir e a confrontar seus projetos de escrita singulares” (TAUVERON, 2014, p. 91).

A professora/pesquisadora lembrava constantemente que a história precisava de uma sequência para estar coerente, caso contrário os leitores da obra não conseguiriam entender a proposta.

A princípio o estudante responsável pelo animal dava sua ideia sobre o que gostaria que seu personagem fizesse na história, depois o grupo conversava com a mediação da professora/pesquisadora para que todos estivessem de acordo antes de registrar no quadro a informação.

Alguns estudantes eram mais tímidos para expor suas ideias, mas todos os deram suas contribuições e, de maneira geral, participaram ativamente trazendo seus conhecimentos prévios. De acordo com a maturidade e conhecimento da turma.

O primeiro grupo criou uma história em que o leão era o personagem principal e o enredo girava em torno de sua festa de aniversário.

O Leão que ganhou uma festa

Era aniversário do leão, ele era bravo e ficava muito tempo sozinho.

A girafa, que via tudo lá de cima, queria ser amiga dele. Como sabia que era seu aniversário, resolveu fazer uma festa surpresa, com um bolo enfeitado com cobertura.

A girafa pediu para o urso ajudar. Como ele era o que vivia mais próximo do leão, ficou com a missão de entregar o convite.

A girafa saiu pelo zoológico convidando vários animais e pedindo ajuda para fazer a festa. Primeiro chamou o macaco que ficou responsável pela vela do bolo e por pendurar os enfeites e balões que as corujas iam levar.

O hipopótamo ficaria organizando tudo no dia, porque a girafa estaria ocupada com o bolo.

O pavão iria fazer os salgados da festa.

Os flamingos deixariam a pista de dança pronta para que o jacaré, Dj Batidão, animasse a festa.

O tamanduá iria levar os brigadeiros.

O tucano pegaria muitas frutas para fazer suco.

A arara quis levar refrigerantes.

As tartarugas e a onça-pintada seriam as garçonetes. As tartarugas levando as bebidas e a onça-pintada as comidas, porque a onça-pintada é muito rápida e conseguiria servir todos os animais.

Chegou o grande dia e a festa foi muito legal, com várias comidas e bebidas gostosas. O leão ficou tão feliz que acabou virando amigo de todos os animais que vivem no zoológico.

Já o segundo grupo, que tinha os mesmos personagens e cenário, criou uma história em que um urso era o personagem principal e ele tinha sido separado de seus pais e todos os animais foram ajudá-lo.

O Urso que reencontrou seus pais

Em um zoológico, um urso sentia-se muito triste e sozinho na sua jaula, pois não sabia mais onde estavam seus pais. Por isso comeu muito e acabou dormindo.

A girafa e o leão eram amigos do urso e perceberam o que estava acontecendo. Resolveram dar uma festa surpresa para que o urso e os pais se encontrassem. Quando o urso acordasse a girafa ia avisar o leão, para que fossem juntos até a jaula dos pais do urso, onde seria a festa.

A coruja ficou com a missão de voar pelo zoológico até encontrar os pais do urso.

Essa festa teria muita alegria. O tucano colocaria os enfeites no alto das árvores.

Outros animais também quiseram participar. O pavão verde e o pavão branco ficaram responsáveis por levar 100 maçãs.

A arara quis levar pipoca.

O macaco levaria bananas e ficaria lá no alto da árvore pronto para jogar pétalas de flores no momento em que o urso chegasse.

A onça-pintada seria o Dj da festa.

O tamanduá iria levar o bolo, pratinhos e a espátula.

A tartaruga ficou responsável por levar o suco de uva.

O hipopótamo iria levar o refrigerante e os copos.

Na festa também teria brinquedo, o jacaré iria tirar a água da banheira do pai urso para colocar bolinhas. Transformando-a em uma grande piscina de bolinhas.

Quando o urso acordou e a festa aconteceu foi tudo muito legal. Ele ficou superfeliz em rever seus pais, eles se abraçaram e choraram de alegria. O urso decidiu ficar ali, morando com seus pais, e viveram felizes para sempre.

As duas histórias apresentaram enredos diferentes, porém em ambas se nota a referência ao passeio realizado pela turma. Por exemplo, a proximidade da jaula do leão com a do urso na primeira história, no zoológico elas também eram dispostas assim, uma ao lado da outra. Outro exemplo são as frutas que o tucano iria levar à festa do leão, no dia do passeio houve uma conversa sobre a alimentação do tucano, e na placa informativa da sua jaula dizia que ele come muitas frutas. Na segunda história aparece uma piscina que os animais iriam transformar em um brinquedo, piscina de bolinha. Esta piscina na jaula do urso também existia de fato, inclusive ele estava dentro dela no dia do passeio.

As duas histórias penderam para um final feliz, uma delas usou inclusive, o clássico final “e viveram felizes para sempre”. As histórias são simples, porém, para estudantes com idade entre cinco e seis anos, no início da escolarização e que nunca tinham feito atividades com esse intuito, foi uma grande realização.

Tauveron (2014), relata que analisando a arquitetura de diversos textos, o aluno-autor aos poucos vai aprendendo como envolver o leitor e de que forma pode solicitar seu envolvimento afetivo e cognitivo. As histórias seguiram uma sequência lógica, os estudantes no processo de formação enquanto aluno-autor, usaram

diferentes conhecimentos e argumentaram com seus colegas do grupo para chegar à versão final.

Corsaro (2011) relata que é preciso considerar os processos de socialização da criança, suas apropriações, reinvenções e reproduções. Essa visão de socialização considera a importância do coletivo, como as crianças compartilham ideias, argumentam com os adultos e com seus pares. Isso significa que a criança não é apenas uma receptora passiva de informações dadas pelos adultos, elas têm suas ideias, verdades e podem defendê-las com propriedade.

A professora/pesquisadora combinou com os estudantes que na próxima semana traria as fotos que eles tiraram no passeio já impressas e cada estudante escreveria uma parte da história, que foi criada oralmente, e depois completaria a página com ilustrações.

A aula de Literatura de número oito aconteceu no dia 06/11/2018. Os estudantes estavam muito empolgados com a ideia de transformarem suas histórias em livros. Para isso, a professora/pesquisadora separou, dentro da própria sala, os grupos conforme a criação das histórias.

Primeiramente, ela contou para a turma ambas as histórias produzidas oralmente pelos estudantes na aula anterior, para que todos pudessem conhecê-las, já que um grupo ainda não conhecia a história do outro grupo. Foi um momento muito produtivo, no qual os estudantes puderam identificar os trechos da história que produziram.

As histórias ainda não tinham título, então, a professora/pesquisadora falou sobre o que seria um título e a importância dele para os leitores e lembrou o título das obras trabalhadas. Vários estudantes participaram sugerindo títulos, alguns muito parecidos. A escolha final se deu por meio de votos. A primeira história: *O leão que ganhou uma festa*. A segunda história: *O urso que reencontrou seus pais*.

A professora/pesquisadora explicou como seria a confecção do livro. Cada estudante recebeu uma folha impressa em tamanho A3, com a foto do seu respectivo animal e com linhas na parte superior para que escrevessem a parte da história referente àquela imagem.

Para isso, a professora/pesquisadora havia montado as imagens conforme as histórias. Em algumas páginas aparecia mais de um personagem, porque estavam interagindo. A professora/pesquisadora também já havia digitado o trecho que cada

estudante copiaria, já que não estavam totalmente alfabetizados e o intuito não era trabalhar diretamente a escrita.

A professora/pesquisadora, então, distribuiu as folhas e, com ajuda das professoras regente e corregente, instruiu os estudantes para que copiassem o trecho da história referente à sua página e completassem a imagem com ilustrações, uma vez que a foto só trazia o desenho do animal.

FIGURA 48 - CÓPIA DO TRECHO DA HISTÓRIA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

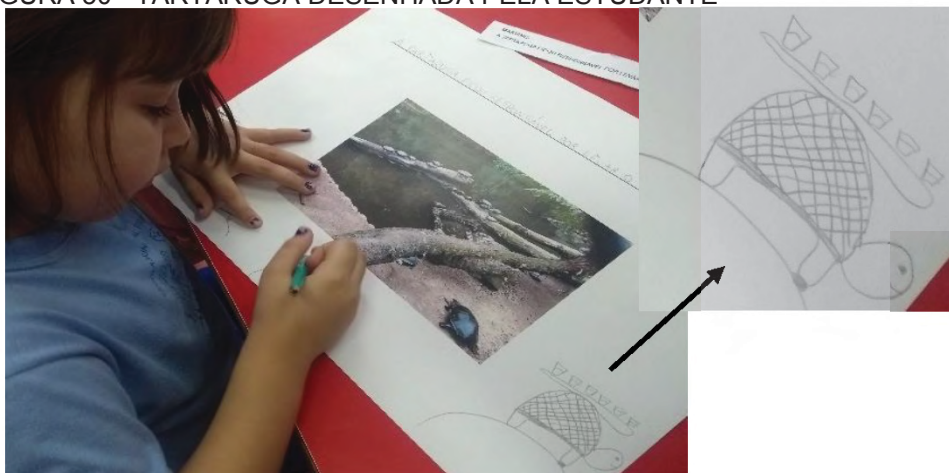
FIGURA 49 - ILUSTRAÇÃO DO LIVRO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Foi possível encontrar elementos das histórias trabalhadas em sala na ilustração dos estudantes, nesse exemplo (FIGURA 50, p. 150) foi colocada a tartaruga, para entregar os sucos da festa e no desenho é perceptível a semelhança com o jabuti, personagem do livro *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C. Stead, que levou chá no seu casco para Amos, o que revela a intertextualidade, a conexão de texto para texto.

FIGURA 50 - TARTARUGA DESENHADA PELA ESTUDANTE



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

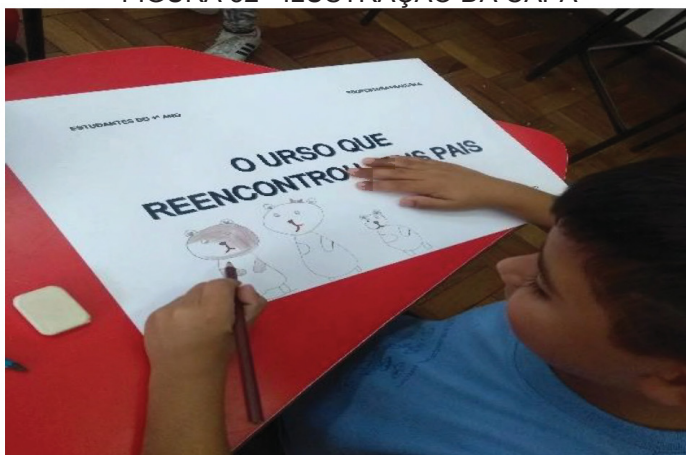
FIGURA 51 - JABUTI DO LIVRO: *UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE*

FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Após os estudantes finalizarem seus desenhos e a cópia do trecho da história, a professora/pesquisadora explicou que na semana subsequente traria o livro montado, com a capa e título.

A nona aula de Literatura foi no dia 13/11/2018. A professora/pesquisadora iniciou a aula elogiando as ilustrações que os estudantes fizeram na aula anterior. Solicitou que aqueles que tinham faltado fizessem os desenhos das capas, já com o título e demais informações impressas, alguns colegas também ajudaram com os desenhos.

FIGURA 52 - ILUSTRAÇÃO DA CAPA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

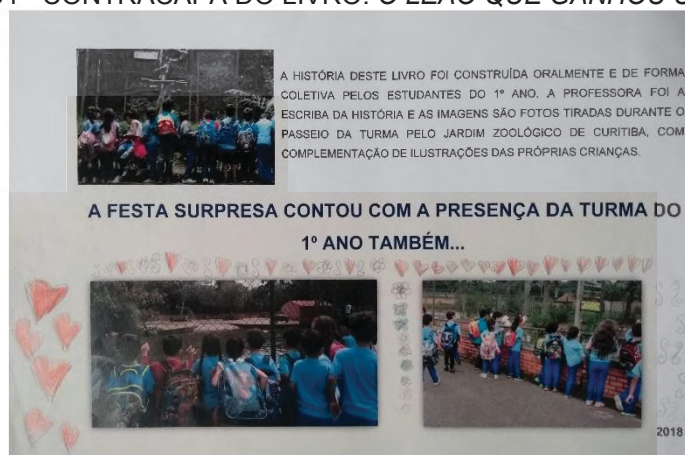
FIGURA 53- ILUSTRAÇÃO COLETIVA



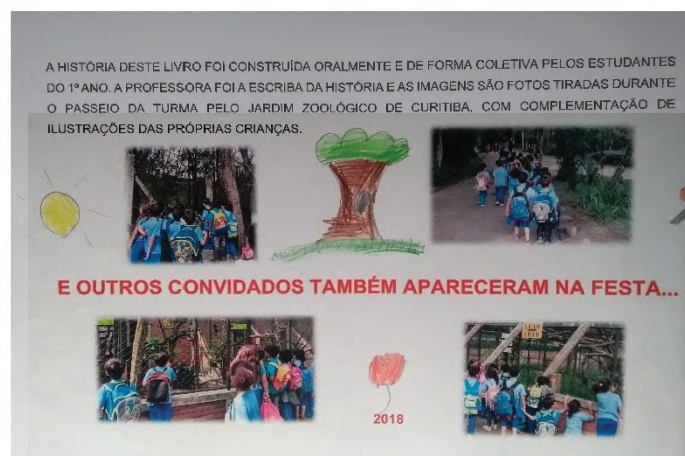
FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Após a conclusão da ilustração da capa, a professora/pesquisadora convidou um estudante de cada grupo para fazer uma síntese de cada história para os demais. Os alunos-autores em formação ficaram muito entusiasmados, pois estavam fazendo com seus livros aquilo que foi feito com os outros livros trabalhados, contando a história e conversando sobre elas. Cada um identificou a página que produziu e mostrou para os demais.

Na contracapa dos livros a professora/pesquisadora colocou fotos dos estudantes no passeio ao Jardim Zoológico de Curitiba

FIGURA 54 - CONTRACAPA DO LIVRO: *O LEÃO QUE GANHOU UMA FESTA*

FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

FIGURA 55 - CONTRACAPA: *O URSO QUE REENCONTROU SEUS PAIS*

FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Houve uma conversa sobre as impressões em relação às histórias e sobre as aulas de Literatura de modo geral, buscando estimular ainda mais os estudantes para que continuassem lendo e produzindo textos literários.

A professora/pesquisadora lembrou que a exposição seria na semana seguinte e que as famílias seriam convidadas. Para isso, mostrou o convite e colou nas agendas de todos os estudantes.

Ela explicou, também, que a exposição seria composta pelos desenhos feitos com tintas, fotos do zoológico, fotos dos diários daqueles que trouxeram para a professora/pesquisadora ver, os livros pequenos: *Eu queria ter...* e os livros grandes: *O leão que ganhou uma festa*; *O urso que reencontrou seus pais* e que haveria contação das quatro histórias trabalhadas em sala e das duas confeccionadas coletivamente. A professora/pesquisadora convidou aqueles que queriam contar as

histórias no dia da exposição e foi com eles até a biblioteca para que escolhessem a obra que mais se identificavam e ensaiassem uma vez.

Os estudantes fizeram suas escolhas e duas duplas foram formadas, os demais fariam a contação individualmente. A professora/pesquisadora explicou sobre o uso do microfone e sobre o local da apresentação. Todos contaram a história que ficaram responsáveis e voltaram para sala de aula.

A exposição dos trabalhos e a contação de histórias para a comunidade aconteceu no dia 20/11/2018. O evento foi uma forma de incentivar a turma em relação à leitura literária e demonstrar à comunidade e aos colegas o trabalho realizado pela turma.

A professora/pesquisadora montou os materiais para a exposição no período da manhã e a exposição iniciou às 14 horas.

FIGURA 56 - ESPAÇO DA EXPOSIÇÃO



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

No pano de fundo, foram colocados os desenhos que deram origem ao livro da turma, com os desejos de cada um. Nas laterais, com o fundo preto, foram colocadas as fotos do passeio ao zoológico. Na mesa central, a televisão para passar o curta-metragem e os livros pequenos foram dispostos espalhados. Foram entregues lembrancinhas em formato de livro e com o nome do projeto aos participantes. Nas caixas empilhadas havia fotos de alguns registros dos estudantes em seus diários, pois, ao longo das aulas de Literatura, eles traziam para a professora/pesquisadora ver e ela aproveitou para tirar fotos.

Na lateral estava o nome do projeto “A história de cada um é importante”, frase retirada do livro *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, de William Joyce

e que tem relação com as atividades construídas ao longo das dez aulas de Literatura, pois a história de cada um deles foi muito importante para a construção de uma comunidade de leitores que demonstrou respeito pelas diferentes opiniões e emoções, que soube argumentar e teve uma grande evolução em relação às interpretações. A atividade realizada pode ser chamada de projeto, já que envolveu uma pesquisa, um planejamento flexível e objetivos a serem alcançados.

Como não são comuns momentos como esse na escola em que a pesquisa aconteceu, a diretora enviou o convite da exposição a algumas pessoas que trabalham Núcleo Regional de Educação do Bairro Novo, assim, além de estarem presentes 7 famílias (algumas mães, pais e uma avó), professores da escola e uma turma convidada, estavam presentes alguns representantes da Secretaria Municipal de Educação.

A exposição ocorreu da seguinte forma: inicialmente a diretora apresentou brevemente a professora/pesquisadora para os presentes e logo em seguida a professora/pesquisadora relatou a todos os objetivos das aulas de Literatura e explicou todos os elementos expostos.

A professora/pesquisadora falou que os estudantes contariam as quatro histórias trabalhadas e duas que haviam sido produzidas por eles. A história *A velha a fiar*, foi contada por dois meninos e os demais estudantes repetiram a frase acumulativa. Todos bateram palmas e ficaram muito animados. A professora/pesquisadora explicou como foi o trabalho com essa obra e as reflexões feitas.

FIGURA 57 - ESTUDANTES CONTANDO A HISTÓRIA



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

A professora/pesquisadora procedeu da mesma forma com todas as obras. Iniciou com uma breve apresentação sobre elas, depois um ou dois estudantes contavam a história e ela explicava como a aula de Literatura com aquela determinada obra aconteceu e quais foram as reflexões a partir daquela leitura. Os estudantes contaram as histórias de forma encantadora, fizeram diferentes vozes, repetiram frases do próprio texto que tinham decorado e demonstraram segurança ao falar. Para Cosson (2014, p. 108), “Decorar, guardar no coração um texto ou um trecho do que lemos é parte da relação afetiva que mantemos com as obras”.

FIGURA 58 - CONTAÇÃO DA HISTÓRIA PRODUZIDA COLETIVAMENTE



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Para finalizar, a professora/pesquisadora passou o curta-metragem que inspirou a obra *Os Fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, para que todos os presentes pudessem refletir sobre a importância da leitura literária.

FIGURA 59 - CURTA-METRAGEM



FONTE: acervo pessoal da professora/pesquisadora (2018).

Após o vídeo a professora/pesquisadora discorreu brevemente sobre a importância da leitura literária e convidou a todos a verem os trabalhos. Contou, ainda, que cada estudante levaria um livro feito por eles para casa. A exposição foi muito agradável e os estudantes mostraram seus trabalhos com orgulho.

Todas as aulas de Literatura foram planejadas com base nas etapas da sequência básica de leituras, proposta por Cosson (2016a) e nas estratégias de leituras de Girotto e Souza (2010), esse embasamento teórico deu suporte às discussões que promoveram momentos de humanização, respeito e reflexões, de acordo com o processo do letramento literário. A mediação, oralidade, humanização, argumentação e articulação das palavras foram alguns elementos de destaque deste trabalho.

Foi possível notar as crianças, ainda muito pequenas fazendo conexões, inferências e a visualização das histórias a partir de seus conhecimentos prévios, na construção de uma comunidade leitora iniciante, que conseguiu realizar sumarizações daquilo que ouviam e sintetizar para os demais.

No dia 26/11/2018, a professora/pesquisadora conversou com professora regente para verificar as percepções dela durante as aulas de Literatura.

Professora regente: Foi incrível ver as crianças participando, interagindo. Cada rostinho encantado com a história e com as atividades realizadas. Foi muito bom saber que a literatura é valiosa para o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária e o quanto eles são capazes de ir além do esperado.

Lembrou também de algumas reações de estudantes considerados tímidos e que surpreenderam em suas inferências:

Professora regente: Lembro que uma criança durante a leitura não pode se conter de ansiedade e queria contar que o personagem tinha falecido, essa criança estava prestando bastante atenção e relacionou os balões voando com a ida do personagem.

Relatou que quando leu o livro não tinha pensado na possibilidade da morte do personagem e que ficou impressionada com a potencialidade dos estudantes. Afirmou ter percebido uma evolução dos estudantes ao longo das aulas de Literatura, com reflexões mais profundas e, até mesmo a relação que eles faziam entre as histórias trabalhadas ou entre as histórias e a vida deles. Contou que os estudantes

demonstram mais interesse pelos livros, pegando livros no cantinho da leitura nos momentos livres e pedindo sempre para que ela contasse histórias na sala.

A professora regente demonstrou entusiasmo em inserir uma aula de Literatura por semana em seus planejamentos, podendo levar os estudantes até a biblioteca ou fazer na sala de aula, ela também enfatizou a importância das aulas de Literatura para que as crianças aprendem a apreciar um bom livro.

Em relação à humanização, ela relatou que:

Professora regente: Os livros de literatura infantil abordam por meio fantasia, histórias que levam a turma a interagir, a refletir sobre diferentes assuntos, relação pessoal e interpessoal, a aceitação de si e do outro, respeito, amor à natureza etc. O professor poderá instigar os estudantes a trazerem as suas vivências relacionadas com a história lida, refletir sobre, enfim, desta forma contribuirá para a humanização das crianças.

Nesta entrevista e durante a intervenção, foi possível perceber o quanto a professora regente ficou impressionada com as reações dos estudantes e com a capacidade de compreensão e reflexão deles sobre as histórias trabalhadas. A professora regente passou a ter um novo olhar em relação a literatura e a forma de trabalhá-la em sala, isso revela o potencial de uma pesquisa-ação também para a formação dos professores.

No dia 27/11/2018 a professora/pesquisadora teve uma conversa informal com os estudantes, para que relatassem aquilo que consideraram mais relevante durante as aulas, inicialmente com todo o grupo e depois individualmente e utilizando um roteiro de perguntas.

QUADRO 6 - PERGUNTAS PARA OS ESTUDANTES APÓS A INTERVENÇÃO

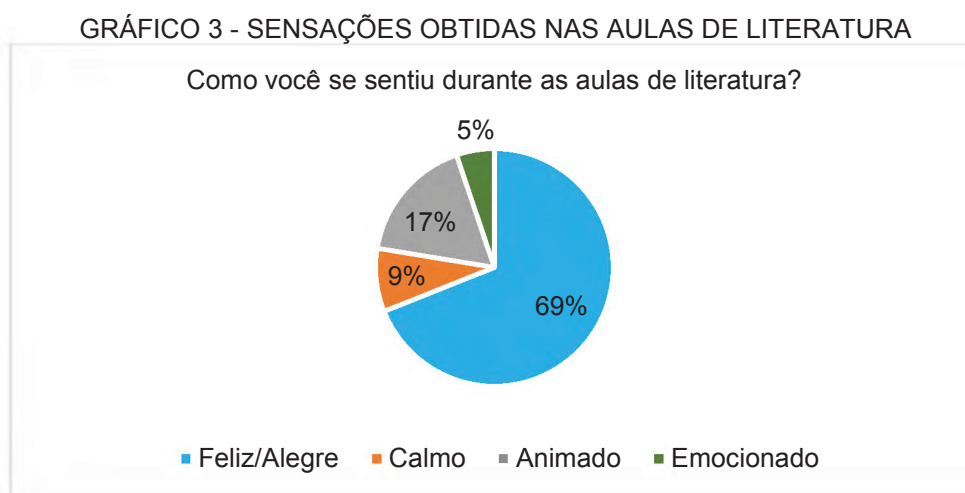
Nas aulas de Literatura, qual atividade você mais gostou?
Você gostou de todos os livros que a professora leu?
Qual foi o livro que mais gostou?
Como você se sentiu durante aulas de Literatura?
Você está animado para escolher e ler sozinho novas histórias?
Você gostou de criar histórias, de ser autor delas?

FONTE: perguntas elaboradas pela professora/pesquisadora (2018).

Em relação às atividades produzidas nas aulas de Literatura as respostas foram muito positivas, falaram dos desenhos feitos com tinta que se transformaram em um livro, sobre as conversas após a leitura, o passeio ao zoológico e a confecção dos livros que finalizaram as aulas de literatura. Os estudantes gostaram bastante dos quatro livros trabalhados e demonstraram entusiasmo para darem continuidade às

suas leituras literárias com autonomia. Todos responderam que desejavam continuar tendo aulas de Literatura.

O Gráfico 3 mostra diferentes sentimentos experimentados nas aulas de Literatura, sendo que 69% relataram que se sentiram felizes ou alegres. Eles realmente ficavam muito animados nos dias da intervenção, e a emoção percebida pela professora/pesquisadora em algumas aulas também apareceu nas respostas de 5% dos estudantes.



FONTE: Gráfico obtido com base em respostas espontâneas (2018).

Após algumas semanas, a professora/pesquisadora esteve novamente em sala para conversar com a professora regente e, imediatamente, os estudantes correram ao seu encontro pedindo por mais aulas de Literatura, dizendo que estavam com saudades.

Durante a aplicação das atividades, foram perceptíveis as mudanças positivas de comportamento de alguns estudantes no que se refere à compreensão e à participação nos momentos das inferências. Os estudantes demonstraram muito prazer e alegria durante as aulas de Literatura, fizeram diferentes inferências, compartilharam suas ideias, argumentaram e experimentaram diferentes emoções.

É preciso uma maior consciência por parte da escola sobre o fato de que quando um indivíduo entra em contato com a literatura é como se ele acordasse para a compreensão do outro e de si próprio. E isso ocorre porque há uma grande possibilidade de representações da realidade, de situações corriqueiras e reviravoltas que, muitas vezes, soam inimagináveis em determinado momento da vida daquele leitor, por falta de oportunidade, por conta da situação financeira, psicológica e até mesmo pela ausência de estímulos. Um trabalho adequado com a leitura literária na

escola, possibilitará que os estudantes interajam e relatem suas experiências como um grupo social, uma comunidade de leitores, debatendo e ouvindo os demais como sujeitos criativos, capazes de produzir significados nas interações, de ter voz, dialogar e opinar sobre diferentes assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas pedagógicas que asseguram a construção da cidadania, fundamentadas na criticidade e nas responsabilidades advindas das relações sociais, fazem com que a escola trabalhe os valores humanos, ressaltando o bem-estar social, a aceitação das diferenças e o acolhimento das inclusões, incentivando sempre a criatividade da infância. Assim sendo, as metodologias adotadas pelos professores, a construção do saber e o diálogo com a cultura podem auxiliar no processo humanizador dos estudantes, este é um caminho que pode tornar o ambiente escolar mais forte e capaz de formar cidadãos mais críticos e ativos socialmente.

Os docentes e todos aqueles que estão envolvidos com a educação precisam estar certos da importância da formação de leitores, pois, durante e após a trajetória acadêmica, a leitura será constantemente explorada nas diferentes práticas de cidadania, levando-os à inserção na sociedade.

Na introdução deste trabalho, foram definidos os objetivos específicos da pesquisa, nos quais a pesquisadora contemplou a formação de leitores literários no início da escolarização. Para tanto, o planejamento da sequência de leituras usou estratégias capazes de dar voz aos estudantes, sendo a pesquisadora a mediadora dos momentos de leitura e reflexão. Todas as atividades apresentadas e analisadas constituem um exemplo de trabalho possível a partir de leituras literárias para leitores ainda em processo de alfabetização.

A análise dos dados obtidos com o estudo de tipo etnográfico mostrou a evolução dos estudantes em relação à compreensão e às inferências feitas diante das leituras literárias e a escola como um ambiente propício para a formação de leitores críticos e ativos. Os objetivos específicos serão retomados nestas considerações finais, com intuito de fundamentar a pesquisa.

1. Refletir sobre possíveis formas de trabalhar com a literatura infantil sob uma perspectiva crítica e reflexiva, possibilitando o desenvolvimento da humanização nos estudantes de uma turma de 1º ano do ensino fundamental I.

A sequência de leituras e práticas diferenciadas realizadas com a turma proporcionaram aos estudantes o sentimento de várias emoções. Foi possível promover a reflexão sobre assuntos delicados, ouvir relatos dos colegas e se emocionar com a literatura. As diferentes situações de riso, troca de ideias, vibrações e confiança que aconteceram por meio do contato com textos literários,

desencadearam vários conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento da humanização destes estudantes. Foram considerados relatos que evidenciaram o contexto familiar que viviam, com situações referentes à violência, fome e o sentimento de perda vivenciado diante da morte. A literatura é um canal para desabafos, uma oportunidade de aliviar a dor e uma forma de entender e respeitar o outro, evitando que as emoções sejam canalizadas sob a forma de agressão ou tristeza, dessa forma, é possível afirmar que aulas de Literatura podem auxiliar no processo humanizador de uma turma.

Vale salientar a importância de uma escolha de livros literários de qualidade para fomentar momentos como estes. Sem as leituras selecionadas pela pesquisadora e discussões realizadas durante as aulas de Literatura, dificilmente os estudantes teriam oportunidade de falar sobre seus problemas, sentimentos e discutir hipóteses sobre o desfecho de uma história. As obras precisam sempre motivar os estudantes a se tornarem leitores autônomos, com uma visão mais crítica em relação ao texto.

2. Oportunizar momentos de leituras literárias, com base na sequência básica proposta por Cosson (2016a) e nas estratégias de leitura de Giroto e Souza (2010), construindo sentidos para as lacunas encontradas ao longo do texto literário.

A adaptação da sequência básica e das estratégias de leitura para o nível de maturidade dos estudantes contribuiu significativamente para a construção de sentidos e reflexões durante a intervenção, permitindo que os estudantes relacionassem as leituras com as suas experiências pessoais, fazendo conexões dos textos com outros textos e com seus conhecimentos prévios. Os estudantes construíram sentidos para as lacunas encontradas ao longo dos textos literários e reconheceram as diferentes possibilidades de leituras presentes em um livro ilustrado. Toda a intervenção buscou assegurar diferentes momentos para a construção de saberes em uma comunidade de leitores iniciantes.

3. Propor uma abordagem de conexões entre texto e imagem em livros ilustrados.

Observou-se, também, a força do livro ilustrado, que trouxe inúmeras possibilidades de ampliação da compreensão leitora. Os estudantes perceberam muitos detalhes nas ilustrações e, ao expor suas hipóteses para o grupo, passaram a aprender e construir sentidos no coletivo. Desse modo, houve apreciação e vivência

da experiência estética nas interações com os textos, com colegas de sala, com a professora mediadora, com os personagens, com situações reais e imaginárias.

Os livros ilustrados foram selecionados do acervo enviado pelo Pnaic, o que revela uma oportunidade de acesso a livros literários de qualidade tanto para os estudantes que estão no ciclo de alfabetização quanto para os professores, que podem explorar este material e escolher obras adequadas para um trabalho efetivo com o letramento literário na escola, mesmo sem contar com uma biblioteca escolar em funcionamento.

4. Assegurar diferentes momentos para a construção de saberes no ambiente escolar, valorizando a autonomia dos estudantes, seus conhecimentos prévios, bagagem cultural e curiosidade, sendo a professora a mediadora dessa vivência.

As estratégias, o planejamento, a percepção da professora/pesquisadora para os momentos de mediação e toda a organização em torno da leitura literária descritas ao longo do capítulo cinco possibilitou a construção de sentidos individual e coletiva, mantendo a autonomia de interpretação dos estudantes, aprimorando a argumentação, a sensibilidade e o respeito pelos diferentes pontos de vista. Os estudantes foram os protagonistas de suas próprias inferências, tendo vez e voz em todas as situações, sendo a professora/pesquisadora a mediadora dessa vivência.

Ao longo da pesquisa e do desenvolvimento das atividades foi possível observar que um leitor literário se faz em diferentes lugares e com uso de várias abordagens. Explorar espaços estimula a curiosidade e a imaginação, reabrir a biblioteca da escola e levar os estudantes até ela para que fizessem empréstimos de livros foi também uma forma de promover uma mudança social para a toda comunidade escolar, mesmo que por um curto período. Além da biblioteca e da sala de aula, o passeio ao Zoológico também foi um ponto alto das aulas de Literatura, o passeio tinha relação com as obras e um objetivo: conhecer o cenário para a produção da história coletiva.

A partir dos momentos de troca de ideias e inferências, produções individuais e coletivas, as aulas de Literatura mostraram na prática as teorias sobre o letramento literário discutidas ao longo desse trabalho de pesquisa, bem como o importante papel do professor enquanto mediador na formação de leitores que atuam sobre o texto literário. O uso dos conhecimentos prévios e das conexões pelos leitores são

essenciais para a construção de uma comunidade de leitores iniciantes, dentro do ambiente escolar.

Orientar a prática de os estudantes falarem sobre os livros que leram não é algo que seja possível concluir em poucos dias ou com uma atividade específica, por isso o papel do professor mediador é de extrema importância, pois só se aprende a argumentar argumentando e as perguntas feitas pela professora mediadora durante as aulas de Literatura guiaram as conversas fazendo com que os estudantes se expressassem de maneira eficaz.

As atividades desenvolvidas foram muito valiosas para os participantes da pesquisa, pois quando os estudantes aprendem a falar sobre suas leituras, farão isso também com outros assuntos, de modo a favorecer o desenvolvimento da argumentação, defesa do seu ponto de vista, expressão dos sentimentos, da autonomia, ouvir a opinião de outras pessoas com respeito, trabalhar o humor e a criatividade são também maneiras de inserir os estudantes na sociedade, para que sejam cidadãos atuantes, que sabem se posicionar sobre o que precisarem ao longo da vida.

A pesquisa relatada foi também de grande importância para o crescimento profissional da pesquisadora que, ao assumir o papel de pesquisadora em consonância com a função de professora, pôde perceber algumas fragilidades e falhas em suas práticas, buscando modificar alguns pontos em sua condução docente. Destaca-se aqui a importância da mediação para a compreensão das leituras, do uso das estratégias e da realização de um bom planejamento. Formar leitores literários é uma ação conjunta que exige interação e cooperação entre texto, leitor e mediador para que os objetivos propostos sejam alcançados. E, mesmo com a notória desvalorização da literatura no ambiente escolar, é possível persistir e mostrar o encanto e a magia da literatura aos estudantes, abrindo horizontes para a formação humana e fazendo da escola um lugar de imaginação e produção de conhecimento.

É preciso lembrar que muitos dos profissionais da educação vivenciaram uma formação que não contemplou um planejamento específico para aulas de Literatura, o que torna, atualmente, o trabalho com a leitura literária em sala uma tarefa muito desafiadora. Os docentes precisam sair da zona de conforto e buscar formações para fundamentar suas aulas de Literatura a partir de um bom planejamento. A compreensão da importância de introduzir os estudantes no universo literário é

essencial, pois o processo do letramento literário durará a vida toda e pode se tornar um produtor de saberes dentro da escola por meio das reflexões e debates.

A prática do letramento literário sob uma perspectiva humanizadora, suscita novas pesquisas, priorizando a experiência estética por meio da leitura, desenvolvendo a competência reflexiva dos estudantes e evidenciando as várias possibilidades de atribuição de sentidos, com práticas condizentes com o contexto social e as particularidades de cada estudante, desde o início da escolarização.

Por fim, formar leitores não é um resultado de técnicas infalíveis, mas sim de atividades ou projetos duradouros e constantes. Ainda há muito a ser feito em relação ao letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental I da Rede Pública de Ensino, pois é um processo que precisa ser continuado para gerar maiores impactos na formação integral dos estudantes e a escola necessita de uma coletividade para isso acontecer. Pode-se afirmar que a mediação é a ferramenta mais significativa para o trabalho com a literatura na escola e esta é uma questão que ainda pode ser explorada em pesquisas futuras, voltadas ao ensino de diferentes habilidades para a compreensão leitora.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs). **Heróis contra a parede**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 23-42.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida, MARTIN, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. (Org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 79-91.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.160-172.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide da; MELO, Solange dos Santos. A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil. **Revista Scientific Magazine**. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://scientificmagazine.com.br/artigos%20PDF/A%20INFLU%C3%8ANCIA%20DO S%20CONTOS%20INFANTIS%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20INFANTIL%20\(1\).pdf](http://scientificmagazine.com.br/artigos%20PDF/A%20INFLU%C3%8ANCIA%20DO%20CONTOS%20INFANTIS%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20INFANTIL%20(1).pdf)>. Acesso em: 17 de jul. de 2019.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de: CAETANO, Arlete. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Marisa. Literatura e pluralidade cultural. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 108-111.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A formação do leitor**. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 de fev. de 2019.

_____. **Caderno de orientações**: histórias com acumulação. São Paulo: 2011. 24 p. (Trilhas; v. 7). Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/caderno-de-orientacoes-historias-com-acumulacao.pdf>>. Acesso em: 19 de mai. de 2019.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e cultura. 1972.

_____. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Entrevista. **Investigações**: Linguística e Teoria Literária, v. 7, n. 1, p. 7-39, set. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1517/1183>>. Acesso em: 9 de jul. de 2019.

_____. **Literatura e Sociedade**. Estudos de teoria e história literária. 8 ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

CERRILLO, Pedro Cesar. **Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria**. Barcelona: Octaedro. 2007

CERVERA, Juan. **Teoría de la literatura infantil**. Bilbao: Mensajero, 2004.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. Tradução de: AMIEVA, Ana Tamarit. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

_____. **El ambiente de la lectura**. Tradução de: AMIEVA, Ana Tamarit. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

_____. **Conversaciones**: escritos sobre la literatura y los niños. Tradução de: AMIEVA, Ana Tamarit. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Contos de fadas**. São Paulo: DCL, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de: SANDRONI, Laura. São Paulo: Global, 2007.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016a.

_____. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pró-posições**, v. 27, n. 2, p. 47-66, mai./ago. 2016b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00047.pdf>>. Acesso em: 7 de jan. de 2019.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura acadêmica, v. 2, p. 101-107. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 11 de jun. de 2018.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

COSTA, Ângelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Van (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

CURITIBA. INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. Nosso Bairro: Sítio Cercado/ Lucimara Wons, Coord. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/65-Sitio%20Cercado.pdf>>. Acesso em: 4 de fev. de 2019.

CURITIBA. PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Informações sobre o Programa Comunidade Escola. Disponível em <<http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88>>. Acesso em: 12 de jan. de 2019.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento Literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 7-17, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-7.pdf>>. Acesso em: 22 de set. de 2019.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 41-67, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a03n44.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. de 2019.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de: FEIST, Hildegard. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

_____. **Os limites da interpretação**. Tradução de: CARVALHO, Jorge Vaz de. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FÉLIX, Sandra Regina. **A velha a fiar**. São Paulo: Sowilo, 2015.

FERNANDES, Célia. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FRANCO, Mafalda; BALÇA, Ângela. Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 77-93, nov./dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62762/37185>>. Acesso em: 7 de jan. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.) et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na Educação Infantil: espaços, tempos e acervos. **Textura: Revista de educação e letras**. Canoas, v. 19, n. 39, p. 134-152. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1758>>. Acesso em: 11 de jul. de 2019.

HUNT, Peter. **Crítica teoria e literatura infantil**. Tradução de: KNIPET, Cid. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JEAN, Georges. **A leitura em voz alta**. Tradução de: ANDRADE, Isabel. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

JOYCE, William. **Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo**. Tradução de: VIGNA, Elvira. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 99-112.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de: FARINA, Cynthia. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de: BRUCHARD, Dorothée de. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LLUCH, Gemma. **Análisis de narrativas infantiles y juveniles**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. 2003.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77–96, abril. 2001.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATA, Juan. **10 ideas clave**: Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, transcendente y deseable. Barcelona: Gráo, 2008.

MENDONÇA, Cátia Toledo de. A leitura literária e a formação do leitor nas escolas brasileiras. In: THIEL, Janice Cristine (Org.). **Prismas**: visões da literatura na contemporaneidade - estudos literários e da linguagem. Curitiba: Editora Champagnat, 2012. p. 13-28.

Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/humanizar/>>. Acesso em: 27 de jan. de 2019.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEGRI, Andreia Silva de; RAMOS, Flávia Brocchetto; OLIVEIRA, Lucila Guedes de. Para cada tempo, um leitor. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 371-389, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 07 de jan. de 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução de: KNIPEL, Cid. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

_____; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de antropologia**. São Paulo, v. 50 n. 1, p. 225-270, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003477012007000100006&script=sci_arttext> Acesso em: 13 de jul. de 2019.

RAMOS, Ana Margarida. **Livros de palmo e meio**: reflexões sobre literatura para a infância. Lisboa: Caminho, 2007.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. Práticas de leitura literária em sala de aula. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 46/2, p. 1-12, mai. 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2006>>. Acesso em: 7 de jan. de 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto; GUTIERRES, Athany; KICH, Morgana. Filosofia e literatura: diálogo motivado a partir de Platão e Tchekhov. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 317-323, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8192/6781>>. Acesso em: 7 de jan. de 2019.

ROCHA, Everardo Pereira Quimarães; BARROS, Carla; PEREIRA, Claudia. **Perspectivas do Método Etnográfico em Marketing**: consumo, comunicação e netografia. 2005. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-mkta-2861.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. de 2018.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SARMENTO, Manuel. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Plano Curricular**: versão final - 1º ano. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/6/pdf/00143323.pdf>>. Acesso em: 19 de dez. de 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

_____. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Antonieta Mirian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, Maceió, v. 01, n. 01, p. 92-101, 1 Semestre de 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/195313941/LETRAMENTO-LITERARIO-NA-ESCOLA-Antonieta-Silva-Maria-Silveira>>. Acesso em: 05 de mar. de 2018.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 25, n. 42, p. 76-93, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/cerrados/article/viewFile/76-93/pdf>> Acesso em: 4 de ago. de 2019.

SILVA, Marcelo Alves; SOUZA, José Antônio. A leitura literária: especificidades e contribuições para a humanização do aluno/leitor. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 8, p. 35-47, 2012. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/560/524>>. Acesso em: 7 de jan. de 2019.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SILVEIRA, Bruna Rocha. A doença na literatura infanto-juvenil: análise de quatro obras contemporâneas. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 29, p. 389-406, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/108001>>. Acesso em: 2 de jul. de 2019.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alvez Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versian (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17–48.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

_____; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-95.pdf>>. Acesso em: 7 de jan. de 2019.

STEAD, Philip C. **Um dia na vida de Amos McGee**. Tradução de: LANGONE, Hugo. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos**. *Educar em Revista*, n. 52, Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 85- 101.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ZOBOLI, Giovanna; MULAZZANI, Simona. **Eu queria ter...** Tradução e adaptação de: STAHEL, Monica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE 1 - ESTRUTURA DO DIÁRIO DE CAMPO

Estrutura do diário de campo, usado durante as observações realizadas pela professora/pesquisadora.

Escola:	
Data:	Número de estudantes presentes:
Professora regente:	
Planejamento:	
Ambiente:	
Atividades desenvolvidas:	
Comentários:	

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS)

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida/o e que estou de acordo que o/a estudante _____ participe das atividades de leituras literárias e entrevista durante o período de abril a dezembro de 2018, na Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, situada na Rua Dom Geraldo Miqueletto Pellanda, 01- Sítio Cercado, Curitiba – PR, telefone: (41) 3289-4414.

Confirmo ter sido informado/a que os nomes dos estudantes não serão divulgados e de que as imagens fotográficas geradas durante a pesquisa serão tratadas digitalmente para impedir que as fisionomias sejam identificadas. Afirmo estar ciente também que os cadernos dos estudantes poderão ser fotografados.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, com a pesquisadora Franciele Caroline Pansolim, na própria escola, às segundas-feiras, das 8h às 11h, assim como pelo e-mail: franciele_pansolim@hotmail.com, ou se necessário com a orientadora desse projeto, professora Dr. Elisa Maria Dalla-Bona pelo e-mail: elisabona2@gmail.com.

Também, possuo pleno saber de que a participação nesse estudo é voluntária, logo a desistência poderá ocorrer em qualquer momento e nenhum dos/as estudantes receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Para contribuir com o avanço do conhecimento na área da leitura literária, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos prestados durante as sessões de pesquisa, ficando a pesquisadora autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Eu, _____ (responsável pelo estudante supracitado) li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei com sua participação.

Curitiba _____ de _____ de _____

[Assinatura do Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável]

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO PROFESSORA REGENTE)

Eu, _____, declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa a ser desenvolvida durante o ano letivo de 2018, na XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, pela mestrandia Franciele Caroline Pansolim, do Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Paraná.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida de que o objetivo da pesquisa é reafirmar a sala de aula como um espaço privilegiado para a leitura literária, que recebi uma cópia do projeto e que houve consentimento da minha parte para que a pesquisadora Franciele Caroline Pansolim observe as atividades realizadas na sala de aula do 1º ano C, realize entrevistas com os estudantes, a fim de traçar um perfil literário da turma e posteriormente aplique uma sequência básica de leituras literárias e atividades relacionadas. Caso eu participe, estou ciente de que minha contribuição também acontecerá por meio da construção de planejamentos e de entrevistas escritas e/ou gravadas.

Estou ciente de que a pesquisa pode gerar algum desconforto, e que caso eu experimente algum constrangimento, principalmente relacionado a entrevista, poderei combinar com a pesquisadora o local da escola e as perguntas que desejo responder durante a mesma.

Confirmo também que fui informada de que os nomes das professoras/pedagogas e dos alunos envolvidos não serão divulgados e de que as imagens fotográficas geradas durante a pesquisa serão tratadas digitalmente para impedir que as fisionomias sejam identificadas. Afirmo estar ciente da análise dos documentos (planos de aula, Projeto Político Pedagógico, cadernos dos alunos e livros de literatura) por parte da pesquisadora para contribuir com a pesquisa.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, com a pesquisadora, na própria escola, às segundas-feiras, das 8h às 11h, assim como pelo e-mail: franciele_pansolim@hotmail.com, ou se necessário com a orientadora desse projeto, professora Dr. Elisa Maria Dalla-Bona pelo e-mail: elisabona2@gmail.com.

Para contribuir com o avanço do conhecimento na área da leitura literária, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos

depoimentos prestados durante as sessões de pesquisa, ficando a pesquisadora autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

A pesquisa será realizada na própria sala de aula, no período da tarde, nos horários reservados para aulas de Literatura e as entrevistas acontecerão no horário de minha permanência, com duração de aproximadamente uma hora. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Eu, _____ li
esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo
do estudo do qual concordei voluntariamente com a participação.

Curitiba _____ de _____ de _____

[Assinatura do Participante da Pesquisa]

[Assinatura do Pesquisador Responsável]

APÊNDICE 4 - PLANEJAMENTO E CRONOGRAMA DAS AULAS DE LITERATURA

DATA: 06/09/2018 (1 aula de 50 minutos)	ETAPA DO PROJETO: Entrevista com a professora regente e repasse da intervenção com a professora regente
OBJETIVO: Conhecer as perspectivas literárias da professora regente e seu modo de trabalhar com a literatura em sala.	
PROCEDIMENTOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista com a professora regente. 2. Conversa com a professora regente sobre as preferências da turma e o trabalho realizado com a leitura literária. 3. Detalhamento e revisão da intervenção que a professora/ pesquisadora aplicará na turma com apoio da professora regente. 	

DATA: 11/09/2018 (4 aulas, cerca de 4 horas)	ETAPA DO PROJETO: Entrevista com os estudantes.
OBJETIVOS: Identificar o perfil literário da turma e de que forma a literatura foi apresentada a eles.	
PROCEDIMENTOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa explicativa sobre a entrevista com toda a turma. 2. Entrevista com os estudantes (individualmente). 	

DATA: 18/09/2018 – Aula 1 (2 aulas, cerca de 1h30min)	ETAPA DO PROJETO: 1ª Sequência básica de leitura.
OBJETIVOS: Motivar os estudantes a participarem de momentos de leitura e estimular o uso dos conhecimentos prévios para buscar inferências e reflexões.	
OBRA: <i>A velha a fiar. Adaptação de Sandra Regina Félix.</i>	
PROCEDIMENTOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Construir com os estudantes alguns combinados para os próximos momentos de leitura. (Exemplo: respeitar quando o colega estiver falando; ouvir as histórias com atenção; entre outros. 2. Passar para os estudantes o planejamento das próximas aulas. 	

3. Explorar os elementos paratextuais da obra: *A velha a fiar*.
4. Deixar que façam suas próprias inferências ao ver a capa e depois questionar:
CAPA: O que acham que está escrito na capa em letras grandes? (Certamente alguns estudantes tentarão fazer a leitura do título, outros farão hipóteses a partir da imagem). Sobre o que esta história vai falar? Explorar o significado da palavra “fiar” (reduzir uma matéria, como a lã, em fio e confeccionar tecidos), essencial para compreensão da história, confrontando os elementos verbais do título com a ilustração. CONTRACAPA: O que vocês acham que vai acontecer nessa história? Quem vai participar dela? (Aparece outro personagem).
5. Indagar se algum estudante já conhece a história ou a música que tem uma velha a fiar.
6. Falar da autora e ilustrador, lendo também a pequena biografia de ambos que está na última folha do livro.
7. Realizar a contação da história, permitindo que acompanhem as imagens e expressem suas emoções. Por ser uma história acumulativa as crianças tendem a repetir o enredo junto com a professora.
8. Ao final da leitura a professora/ pesquisadora colherá as impressões do grupo e fará perguntas: Vocês acham que teve algum personagem mais incomodou o outro na história? Qual foi a parte que mais gostaram? Que tipo de paisagem é a da história? Qual personagem mais incomodou vocês? Por quê? Vocês conhecem outras histórias acumulativas como essa? Explicar a eles o que significa, e se a resposta for sim, realizar as semelhanças.
9. O que a velha fez no final da história?
10. Vocês sabem o que é tosquiado? (explicar o que significa: cortar a lã da ovelha rente a pele).
11. Buscar a relação da velha com a ovelha para poder fiar.
12. Sabem o nome do instrumento usado pela velha a fiar? (Roca -mostrar imagens com o data show)
13. Passar também um pequeno vídeo com uma roca funcionando para que compreendam o processo e o porquê que a velha não parava de fiar.

14. Conseguem lembrar de uma outra história em que este instrumento aparece? (A Bela Adormecida, relatar um breve resumo.)
15. Perguntar a eles o que lhes incomoda no dia-a-dia? Conversar sobre isso.
16. Criar uma situação de leitura participativa, em que os estudantes serão convidados a contarem a história com apoio da memorização e das imagens.
17. Colocar a cantiga para eles ouvirem, e fazer uma fala de finalização da aula, estimulando para que não falem na próxima semana.

DATA: 25/09/2018 – Aula 2 (2 aulas – cerca de 1h30min)	ETAPA DO PROJETO: 2º Sequência básica de leitura.
OBJETIVOS: Destacar a leitura literária como um ato prazeroso e com capacidade de transformar o mundo ao redor do leitor.	
OBRA: <i>Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo</i> , de Willian Joyce.	
PROCEDIMENTOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar a história da aula anterior, <i>A velha a fiar</i>, adaptação de Sandra Regina Félix. Recitar novamente com os estudantes. 2. Usar o data show para mostrar a capa da obra <i>Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo</i>, de Willian Joyce, em tamanho maior, e assim poder explorá-la melhor. 3. Primeiramente deixar que os estudantes façam suas próprias inferências, depois questionar: CAPA: O que veem nesta imagem? Onde acreditam que este homem está? O que a expressão dele revela? O que podemos considerar ao ver tantos livros ao redor do personagem? FOLHA DE ROSTO: O que vocês acham que estes livros voando significam? 4. Falar brevemente sobre autor, ilustrador e prêmios recebidos. 5. A professora/ pesquisadora irá realizar a leitura da obra, com o livro em mão. 6. Ao terminar perguntar que impressões tiveram durante a leitura. Colocar no data show o livro digitalizado para que possam ver melhor os detalhes. 7. Depois questionar: que assuntos Modesto Máximo escrevia em seu livro? 	

8. Como chamamos o livro em que registramos nossas emoções e tudo aquilo que fazemos durante o dia?
9. Explicar para a turma que este “diário” é uma produção própria para registrar suas próprias ideias, coisas do dia a dia que achamos interessantes, segredos e muito mais.
10. Como Máximo se sentiu após o vendaval? Qual foi sua atitude?
11. Como ficou a paisagem depois disso?
12. O que aconteceu que transformou a vida de Modesto?
13. Por que a moça, levada pelos livros, está colorida?
14. Por que o livro de Modesto Máximo não conseguia voar no início?
15. Onde ele foi morar e/ou trabalhar depois do vendaval?
16. A paisagem também mudou quando ele chegou nesse novo ambiente, que diferenças podemos notar?
17. Por que um livro parecia estar doente em determinado momento? Há imagens em que Modesto parece estar pendurado ou mergulhando nas letras, o que isso significa?
18. Você já viu o personagem que estava no livro que acompanhou Modesto (Humpty Dumpty) em outras histórias? Realizar relações com Alice através do espelho, de Lewis Carroll e o filme O Gato de Botas, de Chris Miller. (Mostrar imagens referentes aos citados, bem como o trailer do filme).
19. Vocês já foram a uma biblioteca? Sabiam que há uma biblioteca aqui na escola? Gostariam de conhecê-la?
20. Se nossa biblioteca está fechada, sem ser usada, como será que os livros estão? Como podemos ajudá-los.
21. Que tipo de emoções o livro pode trazer para uma pessoa?
22. Pedir para que um dos estudantes faça a síntese da história lida.
23. Contar a eles que na próxima semana vamos até a biblioteca da escola dar vida aos livros, assim como Modesto.

DATA: 02/10/2018 – Aula 3
(2 aulas – cerca de 1h30min)

ETAPA DO PROJETO: 2º Sequência básica de leitura.

OBJETIVOS: Refletir sobre a morte dos personagens a partir de diferentes inferências feitas pelos estudantes ao assistir o curta-metragem “The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore”.

Curta metragem: Os fantásticos livros voadores do Senhor Morris Lessmore.

PROCEDIMENTOS:

1. Levar os estudantes até a biblioteca da escola (que até o presente momento estava fechada) mostrar a eles o grande acervo de livros que ali existe.
2. Acomodá-los nos tatames, lembrar a história contada na aula anterior e das inferências que fizeram sobre o livro. (*Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, de Willian Joyce).
3. Passar o curta de animação “The Fantascctic Flying Books of Mr. Morris Lessmore”. Direção: William Joyce e Brandon Oldenburg, ganhador da premiação do Oscar de animação de 2012.
4. Propor um momento de diálogo com a turma sobre as impressões que tiveram a partir do vídeo. Contar com a participação de todos e observar os pontos de vista sobre gostar ou não de ler.
5. Diálogo sobre os novos detalhes percebidos a partir do vídeo.
6. Instigar outras inferências: Quais elementos nos fazem perceber que apesar da destruição do vendaval a esperança não acabou? Quem poderia ser essa pessoa que levou o /personagem principal ao mundo da leitura? Pelo aspecto facial da personagem, como ela se sentia nessa “viagem” pela leitura?
7. Pedir para que imaginem que o modesto estaria ali na nossa escola naquele momento, que perguntas gostaríamos de fazer a ele? Discutir possíveis respostas.
8. Como os livros se sentiram ao perceberem que Modesto iria partir?
9. Para onde vocês acreditam que ele foi?
10. Quais foram os sentimentos despertados em relação às cenas vistas?
11. Em sua opinião, no final do vídeo, há um desfecho triste ou feliz? O que mais chamou a atenção?
12. Pedir para que um dos estudantes reconte a história para as demais.
13. Para finalizar, com o objetivo de explorar o acervo, dividir a turma em três grupos, possibilitando que observem tudo e escolham um livro cada um para empréstimo. Eles vão levar para casa e trazer na próxima semana. (Irá

um bilhete na agenda explicando como funcionará o empréstimo e pedindo auxílio dos responsáveis para realizar a leitura).

14. Assim como as pessoas que ao recebiam um livro das mãos de Modesto ficavam coloridas, os estudantes receberão o livro e também um caderno e canetinhas coloridas, para fazerem seus próprios diários em casa.

DATA: 09/10/2018 – Aula 4
(2 aulas – cerca de 1h30min)

ETAPA DO PROJETO: 3º Sequência básica de leitura.

OBJETIVOS: Utilizar a arte e a imaginação para estimular a leitura literária e a reflexão dos estudantes sobre seus desejos e suas próprias vidas.

OBRA: *Eu queria ter...* de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani.

PROCEDIMENTOS:

1. Momento de explorar os livros que os estudantes levaram para casa.

Questionar aos estudantes:

- O que acharam de conhecer a biblioteca?
- Como se sentiram ao escolher os livros diante de tantas opções?

2. Solicitar que alguns estudantes contêm brevemente como foi a experiência com o livro em casa.

3. Pedir para que um estudante relate a síntese da história que levaram.

4. Depois desse compartilhamento, mostrar aos estudantes a capa do livro *Eu queria ter...*, de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani.

5. Solicitar que falem sobre suas primeiras impressões.

6. Falar brevemente sobre a biografia dos autores.

Giovanna Zoboli - Milão, onde vive e trabalha. É editora e escritora de livros para crianças, publicados em diversas línguas. Dá aulas sobre o livro infantil na Academia de Belas-Artes de Bolonha, no curso de especialização na Universidade de Macerata e na Academia Drosselmeier. Tem vários ensaios sobre livros ilustrados e infantis, em publicações coletivas, blogs e revistas especializadas.

Simona Mulazzani – Ilustradora, Milão.

7. Leitura da história pela professora/pesquisadora primeiramente sem mostrar as imagens (pedir para que usem a imaginação para visualizarem os animais).

8. Realizar uma conversa informal sobre a história e os desejos que ali aparecem.
9. Questionar se há algum animal na história que eles não conhecem e realizar uma explicação sobre estes.
10. Retomar página por página para que percebam outros detalhes, como a presença de outros animais escondidos nas páginas.
11. Verificar se conhecem outras histórias com os animais presentes nesta obra, e se nelas estes animais usavam as habilidades que estão sendo desejado no momento. (resgatar memórias de fábulas como: A lebre e a tartaruga; O leão e o rato; O lobo e o cão;
12. Questionar quem estaria desejando essas habilidades dos animais do livro.
13. Pedir que, aqueles que quiserem, contem para os colegas qual é seu maior desejo e por quê.
14. Fazer uma fala de incentivo a busca por seus desejos e a importância de acreditarem que podem conseguir.
15. Distribuir papéis e tintas para que façam desenhos de seus “sonhos”. (A tinta é devido ao interesse dos próprios estudantes por pintarem).
16. Gravar os estudantes falando seus desejos.

DATA: 16/10/2018 – Aula 5
(2 aulas – cerca de 1h30min)

ETAPA DO PROJETO: 3º Sequência
básica de leitura.

OBJETIVOS: Estimular a compreensão das relações humanas por meio da observação de imagens e contextos literários.

OBRA: *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C.

PROCEDIMENTOS:

1. Retomar o livro da aula anterior, lembrando dos personagens e habilidades de casa um.
2. Mostrar o mural dos desejos, organizado pela professora/pesquisadora, com os desejos que eles relataram e desenharam na aula anterior. Informar que eles receberão um livro confeccionado com os desejos deles, assim como o livro que lemos, e os estudantes que faltaram no dia farão a capa e contracapa no final da aula, com o carimbo de suas mãos.

3. Como os estudantes tiveram dificuldade para identificar e reconhecer a lebre na leitura da obra, mostrar a eles uma imagem real do animal, e suas diferenças do coelho.
4. Realizar um comentário sobre a fábula: A Lebre e a Tartaruga, já conhecida por eles – trabalhada em Ensino Religioso. E realizar a leitura em voz alta para aqueles que não conhecem.
5. Ir a biblioteca para contação da história: *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C. Stead.
6. Mostrar o livro: *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C. Stead.
7. Pedir para falarem sobre as primeiras impressões da capa, das expressões dos personagens.
8. Questionar sobre o que acreditam que vai acontecer durante a história e quem seria o Amos McGee que aparece no título.
9. Falar sobre o autor e ilustradora. Também sobre maiores detalhes da capa que podem ter deixado passar.
10. Mostrar a folha de rosto e instigar de quem seria aquela casa e o porquê do balão vermelho presente na capa e também ao lado da casa.
11. Leitura da história pela professora/pesquisadora.
12. Os estudantes irão acompanhar as imagens durante a leitura.
13. Mostrar aos estudantes inclusive a contracapa na finalização.
14. Ao concluir, solicitar que façam suas primeiras conclusões.
15. A partir das inferências dos estudantes, explorar ainda mais o livro questionando:
 Quem de fato é Amos?
 Por que Amos gostava tanto de seu trabalho?
 Vocês possuem amigos animais?
 Quais eram as principais características dos animais?
 Quais desses animais apareceram na história que lemos na aula anterior?
 As habilidades batem nas duas histórias?
 Como seria possível esse encontro dos animais na casa dele?
 Como os animais se sentiram ao perceber a falta de Amos?
 Já sentiram falta de alguém?
 Quando estão doentes vocês querem quem por perto?

Fora o chá oferecido a Amos pelos amigos o que mais eles estavam dando a ele?

A coruja leu para Amos dormir, alguém já contou histórias para vocês dormirem?

Alguém aqui tem medo do escuro?

Como Amos tratava seus amigos animais?

O que poderíamos entender com o balão vermelho voando pela janela na última página do texto?

Por que os animais voltaram sozinhos para o zoológico?

16. Combinar como funcionar o passeio pelo Jardim Zoológico de Curitiba. Os estudantes serão divididos em duplas definidas nessa aula, eles vão escolher o animal que querem fotografar e caso não haja consenso nos animais ou duplas a professora irá sortear.

Terão como opções para fotografar:

- Girafa / Onça pintada / Flamingo / Urso / Leão / Tartaruga / Coruja / Macaco / Hipopótamo / Jacaré / Arara / Pavão / Tamanduá / Tucano.

DATA: 23/10/2018 – Aula 6
(4 aulas – cerca de 4 horas)

ETAPA DO PROJETO: 4º Sequência básica de leitura.

OBJETIVOS: Explorar um novo ambiente, fazendo referências as histórias lidas na escola.

OBRA: *Um dia na vida de Amos McGee*, de Philip C.

PROCEDIMENTOS:

1. Passeio ao Jardim Zoológico de Curitiba.
2. Com as duplas já pré-estabelecidas para o registro dos animais, realizar o passeio de forma dirigida.
3. Instigar que os estudantes façam conexões durante o passeio com as obras já trabalhadas.
4. As fotos serão feitas pelos próprios estudantes.
5. Fazer um piquenique no final do passeio e conversar sobre o que acharam desta atividade.

DATA: 30/10//2018 – Aula 7 (2 aulas – cerca de 1h30min)	ETAPA DO PROJETO: 4º Sequência básica de leitura.
OBJETIVOS: Desenvolver habilidades para expor ideias próprias, bem como perceber a importância da socialização do conhecimento para a produção de textos coletivos.	
OBRA: <i>Um dia na vida de Amos McGee</i> , de Philip C.	
<p>PROCEDIMENTOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir os estudantes conforme o grupo do passeio e as duplas das fotos (usar os crachás do passeio para facilitar a distribuição). Um grupo ficará com a professora regente realizando uma atividade de Língua Portuguesa, e os demais irão com a professora/pesquisadora para biblioteca. 2. Entregar aos estudantes o livro confeccionado a partir do relato oral e das ilustrações, com base na história: <i>Eu queria ter...</i> de Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani e conversar sobre ele. 3. Na biblioteca relembra a história da aula passada: <i>Um dia na vida de Amos McGee</i>, de Philip C. Stead. 4. Perguntar novamente sobre o final da história. O que teria acontecido com Amos. 5. Escolher um estudante para realizar a sintetização da história: <i>Um dia na vida de Amos McGee</i>, de Philip C. Stead, para relembra o enredo. 6. Realizar uma conversa informal sobre o passeio realizado no Jardim Zoológico de Curitiba, na última semana, pedindo para que todos os estudantes tragam para a turma suas inferências e informações sobre os animais, mostrar as imagens capturadas durante o passeio para auxiliar no momento da discussão. 7. Enquanto os estudantes irão falando, a professora/pesquisadora vai inserindo informações adicionais sobre os animais e fazendo breves anotações no quadro. 8. Após essa conversa, decidir qual será o personagem principal da história, e assim com os demais elementos que estarão escrito no quadro: situação conflitante; características da personalidade dos animais; tema e intriga; elemento mágico; sequência de acontecimentos; resolução do problema; finalização da história. 	

9. Os elementos que envolvem todos ou mais de um personagem contará com a participação de todos, as características e algumas informações específicas será definido pelo estudante responsável.

10. O livro contará com as ideias de todos os estudantes, as páginas terão uma foto já impressa, e eles farão as ilustrações conforme o enredo, completando a página com a foto e copiarão o trecho da história referente aquela página.

DATA: 06/11/2018 – Aula 8 (2 aulas – cerca de 1h30min)	ETAPA DO PROJETO: 4º Sequência básica de leitura.
OBJETIVOS: Finalizar a produção dos livros ilustrados, com a colaboração dos colegas e com a mediação da professora/pesquisadora.	
OBRA: <i>Um dia na vida de Amos McGee</i> , de Philip C.	
PROCEDIMENTOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir a turma em grupos dentro da própria sala, conforme a confecção do livro do zoológico. 2. Contar então a história produzida por eles, coletivamente. 3. Pedir para que escolham um título para a história. 4. Explicar a forma de confecção do livro, em que cada estudante escreve o seu trecho na página e completa a foto com ilustrações. 5. Auxiliar os estudantes na cópia do trecho. 6. Fechamento do projeto com leitura e conversa sobre de ambas as histórias, que possuem desfecho diferente. 7. Lembrar da exposição na próxima semana. Acertar detalhes. 8. Diálogo sobre as aulas de Literatura e estímulo para que continuem lendo e produzindo textos literários. 	

DATA: 13/11/2018 – Aula 9 (1 aula – 55 minutos)	ETAPA DO PROJETO: 4º Sequência básica de leitura.
OBJETIVOS: Mostrar as produções dos estudantes como consequência de boas leituras e construções de saberes dentro de uma comunidade de leitores.	
OBRA: Obras produzidas pelos próprios estudantes.	
PROCEDIMENTOS:	

1. Mostrar o livro coletivo já montado.
2. Pedir para que os estudantes que faltaram na aula anterior, façam a capa e contracapa do livro coletivo.
3. Contar para a turma as duas histórias.
4. Explicar como funcionara a exposição da próxima semana.
 - As famílias serão convidadas e eles levarão convites para elas (mostrar os convites)
 - A composição da exposição: Desenhos feitos com tintas; fotos do zoológico; Fotos dos diários; livros pequenos e livros grandes.
 - Haverá contação de histórias, das quatro trabalhadas em sala e das duas confeccionadas no coletivo.
5. Perguntar para os estudantes quem deseja contar histórias no dia da exposição e ensaiar com eles fora da sala.

DATA: 20/11/2018 – Aula 10 (2 aulas – cerca de 1h30min)	ETAPA DO PROJETO: Exposição e Contação de histórias.
OBJETIVOS: Compartilhar experiências literárias com a comunidade escolar	
OBRA: Todas as obras trabalhadas e as confeccionadas pelos próprios estudantes.	
PROCEDIMENTOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do espaço; 2. Acolhimento da comunidade escolar; 3. A professora/pesquisadora guia a apresentação com momentos explicativos e os estudantes realizam a contação das histórias. 4. <i>Curta metragem: Os fantásticos livros voadores do Senhor Morris Lessmore</i> para fechamento da apresentação. 	

DATA: 12/11/2018 (1 aula de 55 minutos)	ETAPA DO PROJETO: Entrevista com a professora regente
OBJETIVOS: Perceber as impressões da professora regente durante as aulas e se haverá uma continuidade das aulas de leitura literária.	
PROCEDIMENTOS:	

1. Entrevista com a professora regente sobre as impressões e expectativas durante a intervenção, na sala dos professores.

DATA: 13/11/2018 (2 aulas – cerca de 1h30min)	ETAPA DO PROJETO: Entrevista com os estudantes
OBJETIVOS: Explorar impressões individuais sobre as aulas de Literatura.	
PROCEDIMENTOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa com a turma sobre como se sentiram durante as aulas de Literatura. 2. Entrevista (individual) com os estudantes sobre as impressões e emoções sentidas durante as aulas de Literatura. 	